

HABITAR LA LÍNEA FRONTERIZA

Entre la oposición y la resistencia en el espacio pedagógico

Escrito por Irene Sánchez
Tutorizado por Aurelio Castro



Habitar la línea fronteriza:
entre la oposición y la resistencia en el espacio pedagógico

Un estudio de caso en el Institut Escola el Til·ler

Autora: Irene Sánchez Castellanos
Tutor: Aurelio Castro Varela

Trabajo Final del Máster
Artes visuales y educación: un enfoque construccionista
Universidad de Barcelona

3 de Julio de 2020

*A Fidel, por aventurarte a la vida
y darnos luz en los momentos más oscuros.*

ÍNDICE

Agradecimientos ~~~~~ 5

Introducción ~~~~~ 6

Tierra para enraizar. Contexto de Investigación ~~~~~ 10

El Barrio Bon Pastor. Testimonio de resistencia social
y territorial ~~~~~ 10

El Institut Escola El Til·ler. El recorrido de una
comunidad ~~~~~ 13

Cruzar la frontera. La comunidad y el espacio escolar del
Institut Escola el Til·ler ~~~~~ 23

Preparar y nutrir el suelo. Marco Teórico ~~~~~ 28

Resistencia y reproducción. Estado de la cuestión ~~~~~ 28

Del árbol al rizoma. Teoría del Agenciamiento ~~~~~ 32

Enseñar para la liberación. Pedagogías Críticas ~~~~~ 36

El encuentro pedagógico. Roles en la enseñanza,
currículos educativos, resistencia y agenciamiento ~~~~~ 38

Trazando surcos. Metodología de la investigación ~~~~~ 49

Viviendo el rizoma. Estudio de caso: Mi paso por el Til·ler ~~~~~ 54

Fotografía y memoria. Taller con 1º de *Mitjans* ~~~~~ 56

Del calco al mapa. Análisis del estudio de caso ~~~~~ 67

Trazando líneas de fuga. Reflexiones finales ~~~~~ 86

Referencias Bibliográficas ~~~~~ 89

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a toda la comunidad del Institut Escola El Tiler por haberme acogido y por lo que aprendí al permitirme ser partícipe de sus descansos, charlas en la sala de maestros, salidas pedagógicas y clases. En especial a Domi Viñas por la oportunidad, las conversaciones y el cariño con el que día a día me daba la bienvenida al instituto. Extiendo mis más sinceras gratificaciones a Anna y a los niños y niñas de 1º de *Mitjans* por recibirme como parte del grupo y haber compartido sus recuerdos. A ellos y ellas les deseo lo mejor hoy y siempre.

Gracias a Aurelio por haber aceptado ser partícipe de esta investigación. Por el tiempo, las recomendaciones, las miles de revisiones, las charlas presenciales y virtuales, la paciencia y tranquilidad en los momentos más intensos de esta investigación.

Desde lo más profundo del corazón agradezco a Cristina. Sin ella esta investigación no hubiera visto la luz. Gracias una y otra vez por el espacio, el tiempo, el cariño, la paciencia, el cuidado y la amistad ¡Que tu luz nunca deje de alumbrar!

Agradezco especialmente a mi mamá, Wilma, mi papá, Álvaro y mi hermana Juliana, por su aprendizaje, apoyo y confianza incondicional. Sin ellos no hubiera llegado tan lejos.

Gracias a Felipe por compartir el cariño y la dulzura. Por creer en mí, y acompañar mis mejores y peores momentos. Para atrás ni para agarrar impulso.

Finalmente, y no menos importante, a Martín, por la paciencia, el aprendizaje, el apoyo y cariño a la distancia. A las Juanas y a Manuela por los buenos momentos.



INTRODUCCIÓN

“Creo que hay que resistir: éste ha sido mi lema. Pero hoy, cuántas veces me he preguntado cómo encarnar esta palabra. Antes, cuando la vida era menos dura, yo hubiera entendido por resistir un acto heroico, como negarse a seguir embarcado en este tren que nos impulsa a la locura y al infortunio.” (Sabato, 2000, p.71)

Parte de esta investigación fue escrita desde la sensación física y mental de auténtica incertidumbre, el desasosiego que causa la ausencia de rumbo y una profunda ansiedad al enfrentar esa oscuridad. Algunos colegas dirían que lo descrito es justamente la adrenalina de un verdadero proceso investigativo, pero, en este caso hubo un factor que impulso a esas emociones a recorrer el cuerpo hasta petrificarme: se gestó desde el encierro que produjo una pandemia.

Desde las cuatro paredes que me separaron del mundo, los medios de comunicación se volvieron la nueva realidad. Las pantallas se inundaron rápidamente de cifras aterradoras que revelaban la fulminante propagación del virus, las redes sociales estaban contagiadas de pánico, el contacto físico era casi nulo, y los encuentros enteramente virtuales. El mundo exterior se volvió un lugar desolado e inseguro. En medio de este panorama los mandatarios y voceros de la salud mundial afirmaron que el confinamiento era la única medida que se podía implantar, e insistieron en el poder de la resistencia como única arma para combatir lo que parecía ser el primer enemigo común a nivel global.

Entonces, pensé en la resistencia, en todos sus matices y representaciones, y cuestioné la idea de resistir como una acción épica y escandalosa, cuyo eco resuena en cada rincón. Pensé en la humanidad contemporánea y la búsqueda insaciable de una maniobra estridente y poderosa que cambie el rumbo, cuando es precisamente esa esperanza inerte la que nos ha congelado. Allí, inmóviles, esperamos que el cambio se produzca.

He recordado las palabras del poeta, activista y cantante Gil Scott-Heron (1971), quien se pronunció frente al adormecimiento social

recitando una y otra vez: “the revolution will not be televised”, haciendo un llamado a todas las acciones que impulsan grandes cambios desde la oscuridad y el anonimato. Y supuse que incluso en los actos más discretos podría estar encarnada la auténtica resistencia.

Así, cuestioné la manera en la que he resistido, pregunté cómo podría entender el término y cómo llegar a encarnarlo. Y en ese mismo sentido, me cuestioné: cómo interpretar y entender la resistencia dentro de las aulas, que posiblemente, no siempre se manifiesta como actos de violencia, desobediencia o conflicto, sino, quizás, puede reflejarse en expresiones no percibidas a simple vista como una oposición. En consecuencia, en esta investigación he querido abordar la siguiente cuestión ¿en qué sentido la resistencia enmarcada en un ambiente de educación formal puede convertirse en un instrumento de potencial pedagógico?

Sin embargo, y a pesar que esta cuestión haya enraizado durante el confinamiento, en realidad empezó a gestar cinco años atrás, cuando viví la primera experiencia docente en un colegio privado de clase media en Bogotá, Colombia, mi ciudad natal. Lo recuerdo con claridad, eran las ocho de la mañana, el aire helado de la montaña

entraba con fuerza como una bocanada de valentía en los pulmones. Tomé el frío picaporte que abría la puerta del salón de clase. Y antes de entrar, imaginé estar allí, frente a treinta personas con la ilusión de salir por esa misma puerta con grandes descubrimientos, nuevas preguntas y orientados por nuestros propios gustos e intereses. Por un segundo me sentí incapaz.

Habité posiciones ajenas, pensé maneras “otras” de abordar la pedagogía artística, soñé ávida los alcances de las artes hasta idealizar los frutos del trabajo en las aulas. Sin embargo, me encontré con que el salón de clases también alberga luchas que traspasan los cuerpos incluso de maneras silenciosas, entendí que las relaciones pedagógicas van mucho más allá de lo que se escribe en un pizarrón, y que los conflictos durante los momentos de aprendizaje están cargados de fuerzas complejas e intensas. Así surgió un profundo interés por entender los vínculos pedagógicos como relaciones íntimas y, por eso mismo, tremendamente conflictivas.

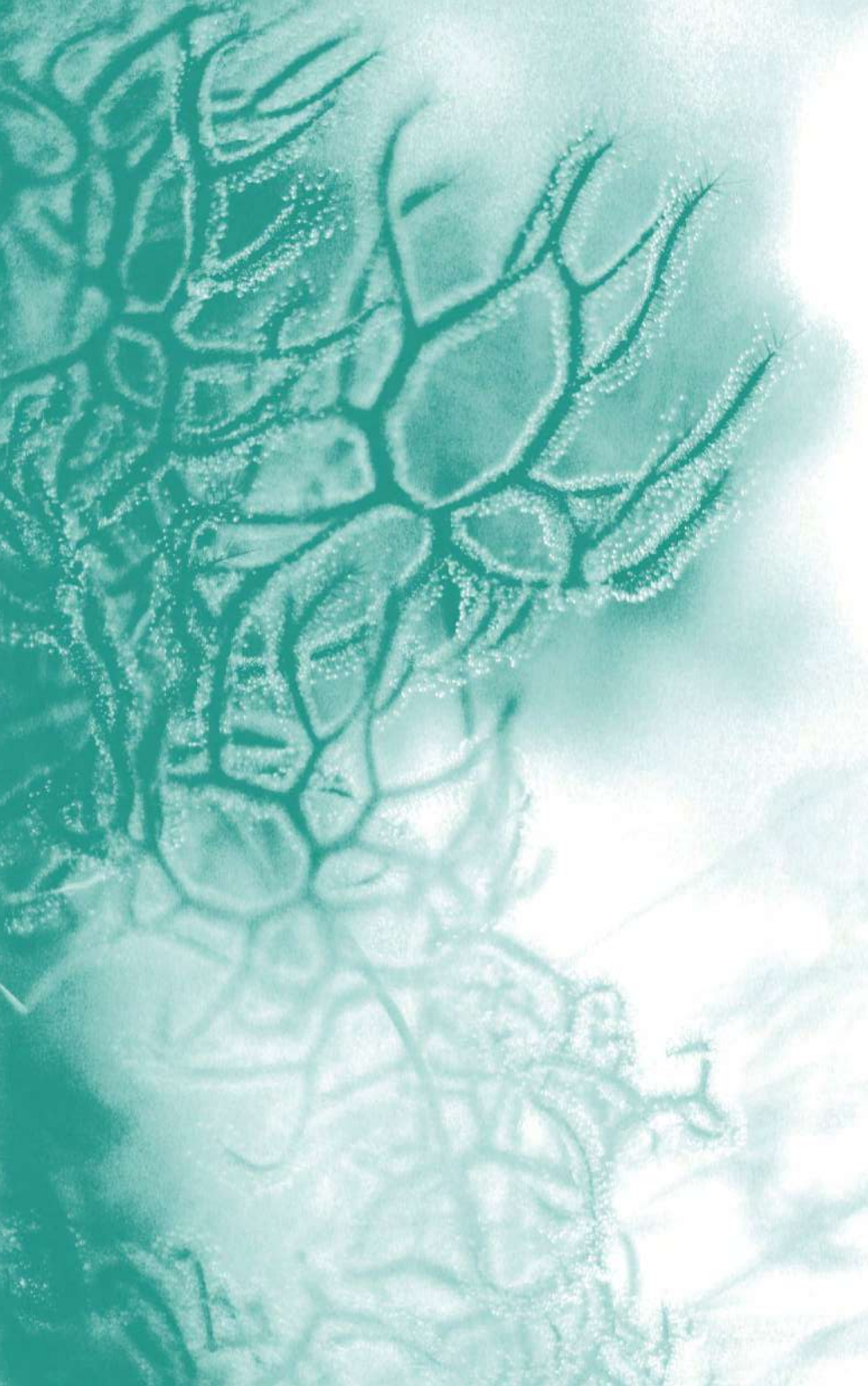
Así, llegué a las aulas de la Universidad de Barcelona para cursar el Máster de Artes Visuales y Educación: Un Enfoque Construccionalista. Durante dos años tuve la oportunidad de conocer y familiari-

zarme con pedagogías alternativas, formas “otras” de investigar, y en ese sentido he cuestionado una y mil veces mis primeros y torpes pasos por la práctica pedagógica, he chocado en otras tantas ocasiones con maneras de abordar el campo, y poco a poco, he ido encontrando metodologías pedagógicas y de investigación con las que he establecido diálogos que se bifurcan y relacionan con maneras de vivir el aprendizaje a las que era ajena.

Soy consciente que el camino de la investigación pedagógica y la práctica educativa es tremendamente largo y con muchísimas vertientes. Lo poco que he recorrido ha sido desde el cuestionamiento de aquello que creo conocer, lo cual me ha permitido dudar y explorar sin prejuicios. El interés en realizar esta investigación no es dar respuestas cerradas a ninguna cuestión, tampoco encontrar el camino “correcto” (porque tampoco creo que exista) o dar juicios de valor a ninguna experiencia observada, pretendiendo de manera errada ser yo quien niegue o elogie procesos que no me son propios. La genuina inclinación por iniciar esta búsqueda radica en la intención de entender la práctica y la investigación pedagógica desde otros puntos de vista que permitan ampliar, diversificar y compren-

der la relación con el campo educativo como un espacio en constante construcción y definición; contraria a la idea de un proceso pedagógico cerrado con resultados concretos y valoraciones aisladas al evento educativo, lleno de matices y de divergencias.

Razón por la cual poner el último punto a este texto no significa concluir esta investigación, contrario a eso, espero poder seguir ampliando el campo de estudio con cuestionamientos propios o que surjan de conversaciones con los y las lectoras, así generar puentes con pensamientos diferentes y posiciones que, posiblemente, no dialoguen enteramente con las acá propuestas. Las cuestiones o posturas que surjan a partir de la lectura de este trabajo serán de gran importancia para mantener con vida la presente investigación que empezó cinco años atrás cuando, por primera vez en la vida, era yo la que estaba en la silla de la maestra.



TIERRA PARA ENRAIZAR

Contexto de la investigación

EL BARRIO BON PASTOR

Testimonio de resistencia social y territorial

He pedaleado esta ciudad durante dos inviernos, ahora el olfato reconoce aromas de especias que antes no sabía. A los oídos llegan un sinfín de voces con acentos e idiomas que se mezclan y se entrecruzan, algunos dialogan a pesar de las diferencias, otros se limitan a relacionarse con aquello que les es semejante. Siguiendo el instinto y la búsqueda personal por la pluralidad, navegué por las aguas de este mar de abundancia cultural. Así fue como se presentó la oportunidad de habitar un espacio híbrido, donde observé luchas con orígenes cruzados y encontré realidades que convergen. Habrá que situarnos en la frontera norte de la capital catalana, en el distrito de Sant Andreu, allí se encuentra un barrio que ha cobijado a grupos sociales que, durante diferentes momentos históricos y por diversas circunstancias, se han visto vulnerados: se trata del barrio El Bon Pastor.

Según lo narrado por los periodistas e historiadores Fabre y Huertas (1976), y por la urbanista Rojas (2018), la historia de este barrio tiene dos vertientes que se remontan a los inicios del siglo XX cuando, por un lado, algunas industrias químicas y de textiles se embarcan en la búsqueda de espacio para instalar sus fábricas, y encuentran en la zona suroeste de la orilla occidental del Río Besòs un lugar económico, bien comunicado y con suficiente espacio y recursos naturales para iniciar sus proyectos. Por el otro lado, en el año 1918, a raíz de un alza en los precios del alquiler en Barcelona, muchas familias empiezan la búsqueda de lugares menos costosos y se instauran, de manera informal, al borde del Torrent de l'Estadella.

Así pues, se crea de manera autárquica (Fabre y Huertas Claveria, 1976) una comunidad de identidad obrera con pensamientos de izquierda, que se dividiría territorialmente por el cauce del Río Besòs, dejando una parte dentro de los términos de Barcelona y otra parte dentro de Santa Coloma de Gramenet. Según Torres (2016), los habitantes de esta zona fueron considerados “ilegales”, hasta el año 1926, cuando el Ayuntamiento Barcelonés les otorga

el permiso para ocupar la zona, obligándolos a pagar las multas correspondientes para seguir habitando el espacio.

Es de tener en cuenta que durante la década de los 20 Cataluña pasó por una fase de productividad y abundancia económica, de allí surgió la necesidad de elevar la mano de obra. Las consecuencias del impacto migratorio en el barrio (Rodríguez, 2016) se reflejaron en la construcción de Las Casas Baratas. Eran viviendas unifamiliares de muy bajo costo que fueron creadas para albergar a las familias obreras que trabajaban en las fábricas, y aquellas desplazadas de las barracas de Montjuïc a raíz de la Exposición Universal, en 1929. En consecuencia, su población fue bastante diversa desde un inicio, como lo remarcaba Francesc Candel (citado en AVV Avis del Barri del Bon Pastor, 2010) “no són del tot catalans, no són del tot estrangers, no són tots païos, però tampoc són tots gitanos” (p.4).

Pasaron años difíciles a raíz de la Guerra Civil Española, que vio su fin en el año 1939. Rodríguez (2016) – quien investigó la inmigración en relación con el Bon Pastor durante el Franquismo – describe el extremo control social durante el mandato de Fran-

co, periodo en el que duras restricciones limitaban el traslado entre provincias, obligando a las personas a permanecer en su lugar de origen. En caso contrario la deportación, la destrucción de barracas y la detención, eran algunas de las respuestas del estado.

Como resultado, las familias obreras del barrio, muchas de ellas provenientes de otras partes del país, se vieron fuertemente amenazadas por las políticas del nuevo régimen que buscó a toda costa la homogenización ideológica. De ahí que gran cantidad de habitantes tuvieran que regresar a su lugar de origen, desintegrando a familias enteras. Años después, muchos regresaron a las grandes ciudades. Entre 1952 y 1957, ingresan a Barcelona un promedio 15.000 personas, como lo menciona el historiador Jaume V. Aroca (citado en Rodríguez, 2016). El Bon Pastor, siendo un barrio fronterizo alojó a gran parte de estos emigrantes provenientes de diferentes partes de la Península, entre ellos familias del sur de España, muchas de ellas de etnia romaní (Portelli 2016), hecho que marcaría fuertemente la identidad de barrio.

En medio de este panorama despuntan los años 70, con ellos grandes movimientos políticos y de activismo social liderados por

los habitantes del barrio, lo cual llevaría a catalogar al barrio como subversivo (Portelli, 2016). “Posteriormente la presencia intensa del consumo y el comercio de la heroína, conduciría al barrio a un ocaso de la actividad política y del asociacionismo, con un aumento de la delincuencia e inseguridad vecinal” (p. 45), afirma Rodríguez (2016) en su investigación.

Como respuesta a este fenómeno y para evitar el aislamiento, se crean mejores y mayores vías de acceso. También se inicia un Plan de Remodelación, pero no fue suficiente, el barrio continuaría sufriendo problemáticas que exigirían muchos más esfuerzos para solucionarlas.

En el año 2011 el Ayuntamiento mandó a derribar la mitad de las Casas Baratas mantenidas en pie durante décadas por los vecinos, a quienes se les prometió la posibilidad de comprar nuevos pisos, ahora valorizados. Según la investigación hecha por el grupo de vecinos del barrio AVV Avis del Barri de Bon Pastor (2010), se estima que aquellos que más sufrieron las consecuencias de este mandato fueron las familias romaníes: “Des d’un punt de vista ètnic, la comunitat més important que ha poblat les

Cases Barates durant les últimes dècades sembla ser llavors la gitana (...)” (p.9)

Los vecinos abogaron por recuperar las casas por la angustia de que cientos de familias se vieran afectadas, además del impacto que esto tendría en la memoria local colectiva, “la història col·lectiva dels habitants del barri esdevé un dels àmbits de negociació sobre el qual es desenvolupen algunes de les dinàmiques polítiques que legitimen/deslegitimen aquesta modificació.” (AVV Avis del Barri de Bon Pastor, 2010, p.4)

Sin embargo, el Ayuntamiento hizo caso omiso a tales argumentos, y a pesar de las protestas masivas no fue posible salvar la totalidad de las viviendas que fueron desalojadas y cerradas por años.

La historia del Bon Pastor cuenta las memorias de familias proletarias que llegan allí desterradas de sus hogares. Narra el recorrido de un barrio popular por convicción, independiente por necesidad más que por acuerdo, regularizado por imposición y con una marcada diversidad cultural que determina su identidad desde un inicio.

Estas características han forzado a los vecinos a sobrepasar las barreras lingüísticas, culturales y sociales para organizarse entorno a necesidades comunes.

En medio de este contexto sociocultural e histórico hay una escuela que ha trabajado arduamente explorando e intentando comprender la realidad del barrio desde su interior, se trata de El Institut Escola El Til·ler. He tenido la grata oportunidad de compartir con la comunidad, primero como practicante, y posteriormente como tallerista, apoyando y siendo partícipe de diversos procesos que se llevan a cabo dentro de la institución.

EL INSTITUT ESCOLA EL TIL·LER

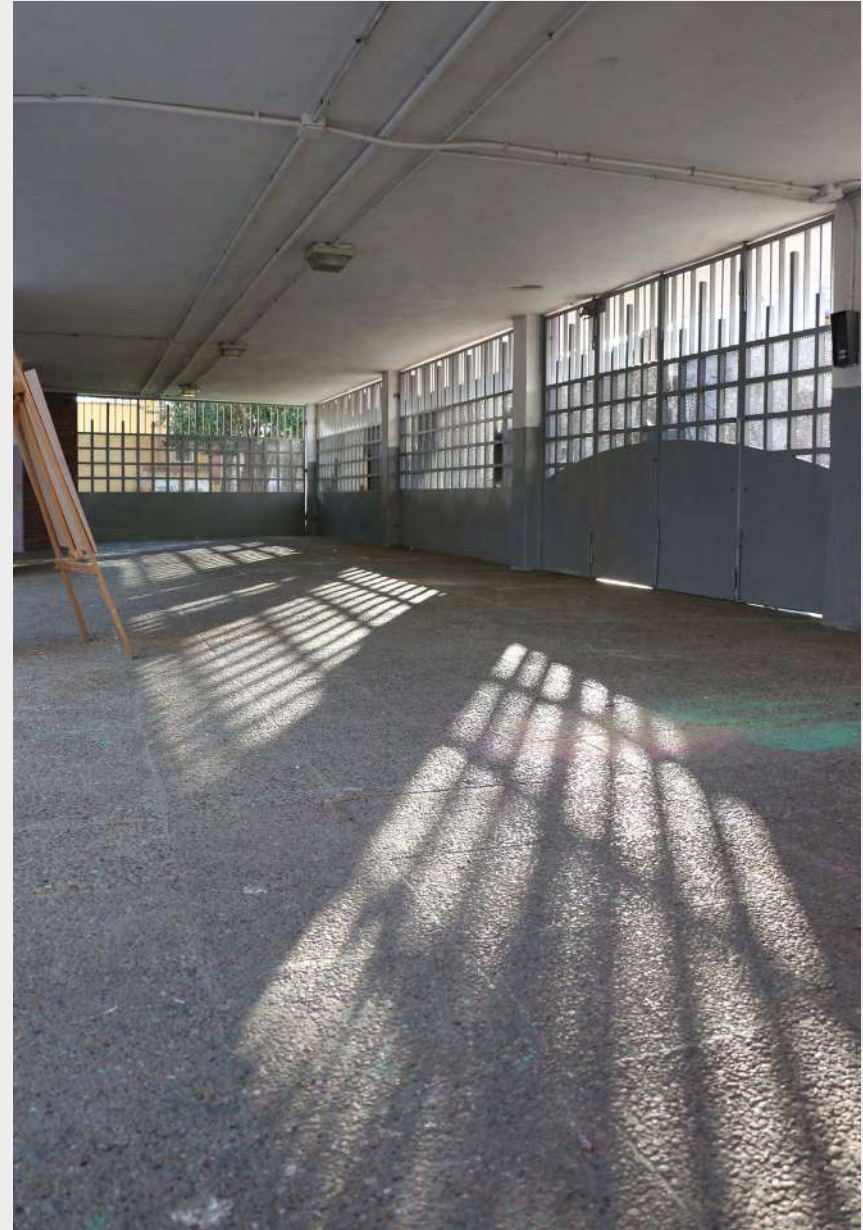
El recorrido de una comunidad

La relación con el Institut Escola El Til·ler empieza una mañana de febrero del 2019. Barcelona amaneció gris y el viento corría impetuoso por las calles. Después de cinco meses de iniciar clases del Máster de Artes Visuales y Educación, en la Universidad de

Barcelona (UB), estaba empezando a ahogarme entre lecturas y una enorme cantidad de conceptos, que apenas alcanzaba a entender. En aquel entonces cuestionaba la manera de aterrizar esa maraña de enfoques epistemológicos a la vida real, llena de matices y factores que se entrecruzan constantemente.

Busqué la dirección en Google Maps y me trazó una ruta nunca antes transitada. Reviví la ansiedad del primer día de escuela a los once años. Subí a la bicicleta y tomé camino hacia el Institut Escola El Til·ler, centro educativo en el que haría mis prácticas. Estaba a 30 minutos de distancia, tiempo para terminar de abandonar mis prejuicios, ideas preconcebidas, categorías o definiciones en el camino; renunciar a la coraza y dejarme llevar por el cauce de las nuevas aguas que transitaría los siguientes meses. Con mis manos firmes en el volante emprendí la travesía.

Después de escuchar el timbre que me daba acceso a las instalaciones, crucé la puerta gris de metal que da entrada al Til·ler. Entré a la recepción, la bienvenida me la dio un gran cartel ilustrado con una foto de una niña y una lupa, acompañada por el logotipo del colegio. A la derecha un amplio comedor vacío, a la izquierda: la recepción.



Puerta de salida del colegio. Febrero de 2020. Foto por Irene Sánchez

Anuncié mi llegada y a los pocos minutos estaba sentada en la oficina. Aquel día conocí a Domi Viñas, directora del centro, y a Mireia Arnau, actual jefa de estudios, quienes muy amablemente, y en conversaciones separadas, me dieron la bienvenida y ofrecieron una visión general del centro. Un año después conocí a Isaac Heredia, promotor escolar, encargado de trabajar la relación entre el centro y las familias de los estudiantes, quien ayudó a ampliar la visión de la escuela. Les agradezco por haberme recibido con tanta familiaridad.

A raíz de estos diálogos, supe que El Institut Escola El Tiler, antes Escola Bernat de Bòil, ha pasado por un proceso de cambio y de reestructuración que empezó hace tres años. La escuela apostó por metodologías que se adaptaran a las necesidades de la comunidad estudiantil, explica Domi Viñas.

Habrà que ahondar un poco más en ese punto. La antigua Escola Bernat de Bòil hizo parte del Bon Pastor durante 17 años, 13 de los cuales estuvo bajo la dirección de Carmina Álvarez, —época en la que se impartían clases hasta primaria— dando la bienvenida y albergando a las familias recién llegadas a la ciudad. Domi Viñas

—quien años atrás desempeñó el cargo de jefa de estudios del Bernat de Bòil— fue entrevistada por el diario *El Periódico* en el 2017 y comenta: “Supongo que durante el tiempo en que en el barrio se instaló un número importante de población inmigrante, la escuela desempeñó una función acogedora de esos recién llegados que ya le iba bien a los vecinos” (Viñas citada por Ibáñez, 2017).

Sin embargo, artículos publicados por algunos medios de comunicación, manifiestan que esta acogedora bienvenida también traería consigo grandes dificultades para relacionarse con las familias de los estudiantes. Álvarez menciona en una entrevista realizada en el año 2015 para la cadena informativa catalana *Betevé*, que uno de sus principales propósitos había sido mejorar dichos lazos (Solé, 2015). No obstante, desde entonces este vínculo continuaría preocupando seriamente a las directivas de la escuela. En la entrevista para el diario informativo *El Periódico*, Viñas (citada en Ibáñez, 2017) afirma:

“Los vecinos del barrio tuvieron tres opciones en su relación con el colegio: vernos como el centro público que somos y compartir nuestras actividades, no querernos y pedir nuestro

cierre o, en tercer lugar, hacernos invisibles... Y optaron por que fuéramos invisibles”

Frente a este panorama se tomó la decisión de renovar el proyecto pedagógico de la Escuela Bertat de Böil manteniendo sus fortalezas (Siles, 2017). Como primera medida se planteó la meta de convertirse en un “centro inclusivo e integrador” (Ibáñez, 2017), en donde los estudiantes trabajen de forma colaborativa y los maestros ofrezcan atención personalizada, esto con el objetivo de mejorar la confianza con las familias. Durante una conversación sostenida con Domi Viñas en febrero del 2020, se tocó el tema, y declaró que este propósito sigue siendo clave para el colegio. En sus propias palabras:

“Tenemos mucho interés por formar parte de la comunidad del barrio, del Buen Pastor. Tenemos muchísimo interés que nuestras las familias entiendan que este es un espacio en el que también tienen su lugar y su peso. Y que no siempre es fácil, porque familias de estos entornos en las escuelas se suelen sentir cuestionados. (...) El deseo de que las familias formen parte del Til·ler está en nuestro ADN

del proyecto, porque estos niños y niñas tienen detrás unas familias y nos tienen detrás a nosotros. Hemos de trabajar juntos y juntas.”

Isaac Heredia, promotor escolar, afirma en una charla que tuvimos el 7 de febrero de 2020, que se ha hecho tanto énfasis en mejorar el vínculo con los padres y madres que “la relación entre profesores, alumnos y familia es más como una familia en general, que como de una escuela”

Otro objetivo que marcaría las nuevas líneas de acción de la institución sería disminuir la gran cantidad de jóvenes que, tras acabar la escuela primaria en la antigua Escuela Bernat de Böil y, viéndose en la obligación de buscar un nuevo instituto, abandonaban los estudios. En consecuencia, a partir del año 2017 se reemplazó la antigua escuela por el nuevo Institut Escola El Til·ler, el cual inaugura los cursos de secundaria. Como resultado, hoy en día se ofrecen clases a estudiantes de párvulos, primaria y la educación secundaria obligatoria (ESO) hasta 3º grado, con intención de llegar a recibir estudiantes hasta 4º de la ESO.

Por consiguiente, la comunidad que años atrás se componía por 150 estudiantes y 18 profesionales, hoy en día alberga a 240 estudiantes, 28 maestros y maestras, además de 5 personas en el área administrativa y directiva. Los estudiantes transitan durante su vida escolar dentro de comunidades de aprendizaje, o como Viñas las llamó: “comunidades de vida, de tejido de aula”. Para comprender mejor la manera como el Til·ler trabaja será necesario aclarar de qué trata este tipo de metodología.

El trabajo pedagógico por comunidades de aprendizaje es un aporte que ha surgido desde la pedagogía crítica, a partir del modelo comunicativo de las ciencias sociales y el aprendizaje a través del diálogo igualitario, en el que se hace especial énfasis en el rol que ocupan las comunidades dentro de los procesos educativos (Rodrigo, 2007). “Son proyectos de centros educativos que buscan el intercambio y la formación de comunidades prácticas entre la escuela y la sociedad” (Rodrigo, 2007, p.9). Este tipo de metodología permite que cada miembro del grupo tenga la posibilidad de aportar sus conocimientos o cualidades en torno a una inquietud compartida y en busca de la conciencia social.

Por consiguiente, la escuela se transforma en un proyecto educativo común de ciudadanía práctica (Rodrigo, 2007). Al hablar de esto con Domi Viñas me explica que el proyecto pedagógico del Til·ler entiende que

“(...) dentro de esa comunidad de aprendizaje estarían las familias, los docentes, las aulas y el equipo de personas que nos acompañan: menjadors, el Pla de Barris, los monitores de comedor (...), los encargados de las actividades deportivas en la tarde... comunidad somos todos y todas. Evidentemente nosotros ponemos mucho énfasis en los niños y niñas, porque es una escuela, pero yo creo que también (...) en los adultos y en generar relaciones con el barrio”

De esta forma, el instituto busca reflejar el entorno cultural y social real de la comunidad (Rodrigo, 2007). En consecuencia, el Institut Escola el Til·ler se organiza en cuatro comunidades: *Petits*, de 3 a 5 años, *Mitjans*, de 1º a 3º, *Grans*, de 4º a 6º, y *Joves*, compuesto de 1º a 3º de la ESO.

Domi Viñas comentó que las comunidades han surgido como es-

pacios para el aprendizaje flexible, ya que permiten a cada estudiante ir al ritmo que ellos precisen. Mireia Arnau complementa diciendo que esta metodología ha facilitado el desarrollo de estudiantes que se han “atrasado” debido a sus características socioculturales. Como respuesta a esto, surge también la convicción de “la enseñanza musical como fuente de equidad”: se propone la música como columna vertebral de la educación estudiantil, impulsando este lenguaje por medio de la interpretación de instrumentos y el montaje grupal de piezas musicales.

Cada clase está compuesta por un grupo de 20 a 30 estudiantes, acompañados por un equipo que reúne entre uno a tres maestros simultáneamente. Hay una tutora o tutor que responde por cada grupo, quien se encarga de la mayoría de las asignaturas y de conducir el proceso de convivencia y desarrollo grupal de manera concienzuda. La gran mayoría de los maestros y maestras son de origen y familia catalana, en cambio, los estudiantes son de ascendencia latinoamericana, medio oriental, asiática, africana y española de origen andaluz, murciano y valenciano, entre otros. Según Isaac Heredia, el 30% de la comunidad estudiantil hace parte de la etnia romaní.

Para aquellos estudiantes recién llegados de otras partes del mundo, me comenta Mireia Arnau, hay una clase especial llamada *Aula d'acollida*. Ella se refiere a este espacio como “el primer aterrizaje”. Durante 2 o 3 años se acompaña el proceso de llegada a la ciudad y se trabaja la inclusión del estudiante, lo cual, me dice Domi Viñas, incluye “un duelo migratorio, su pena de dejar lo que quieren, el desconocimiento del idioma que nosotros hablamos, el conocer otro estilo educativo y otro estilo de vida”. El instituto es consciente de la complejidad de la migración, “esto nos ha llevado a repensarnos como escuela y como instituto: ¿cómo queremos acoger a estos niños y niñas?”, dice Viñas, quien también me comenta con optimismo que en el 2020 han empezado a participar en MiCreate, un proyecto de investigación pedagógica que se centra en estudiar los procesos migratorios de los estudiantes y sus familias. Dice con ilusión que esta alianza supone un medio para encontrar las posibilidades y las mejoras frente a la realidad a la que se enfrenta el Til·ler.

Frente a este panorama, El Institut Escola El Til·ler está catalogado por el Consorci de Educació de Barcelona como una de las 340 escuelas de alta complejidad socioeconómica, categoría

que comparten con centros educativos penitenciarios y escuelas con mayoría de estudiantes en “situación de discapacidad”, entre otros. Esta distinción apela a datos recogidos en función de algunos indicadores del contexto, como el nivel educativo y tipo de empleo de los tutores, la cantidad de tutores que se benefician de la renta mínima de inserción (RMI), el porcentaje de tutores en situación de paro o desempleo, el porcentaje de estudiantes con necesidades específicas y el número de estudiantes recién llegados. Esta clasificación implica que la Generalitat entrega más recursos económicos al instituto, entre otras cosas, para tener más recursos humanos.

Esta clasificación, no es más que una manera de nombrar un entorno que han llamado guetizado. Este término en relación con un espacio educativo lo escuché en primera instancia de la boca de Mireia Arnau, jefe de estudios del instituto. Pero también la encontré en algunos artículos periodísticos, entre los que destaco el del diario *El Periódico* en donde el Til·ler era ejemplo de un plan de choque educativo, liderado por el Ayuntamiento de Barcelona, para combatir los “guetos escolares”. Durante la entrevista Viñas (citada

en Ibáñez, 2017) dice: “Para que nos vamos a andar con rodeos: es una escuela gueto, muy estigmatizada”.

Haciendo un poco de historia, años atrás la escuela ya se había empezado a catalogar de esta manera. Desde entonces la inclusión de nuevas familias al centro se ha visto afectada, además de haber entorpecido la búsqueda por una sana convivencia. Como se menciona en el informe realizado por AVV Avis del Barri de Bon Pastor (2010)

“També sabem que molts habitants “païos” de les Cases Barates prefereixen que els seus fills no freqüentin les escoles del barri, que la premsa també tendeix a presentar com a “escoles gueto”. Aquesta estigmatització es refereix sobretot a les escoles públiques, el CEIP Bernardo Boïl i l’IES Cristóbal Colón” (p. 12)

En consonancia con lo anterior, Arnau explica que el colegio no representa la imagen que las personas quisieran ver debido a las características de las familias que componen la comunidad escolar. La mayoría de ellas romaníes o migrantes en situación de dificultad económica, a quienes compara con lo que ella llamó “familias

normales”, en las cuales no hay padres que roben, ni que consuman drogas, además de tener estabilidad económica, dice Arnau.

De ahí que Arnau comente que la relación que tienen con las familias, y sobre todo con las de cultura romaní, siga siendo conflictiva. Como resultado, el colegio cuenta con un promotor escolar, Isaac Heredia, quien hace de puente entre el centro y las familias romaníes. En febrero de 2020 tuve la oportunidad de hablar directamente con Heredia, quien describe su labor dentro de la comunidad y dice:

“es una figura que nace de la necesidad de trabajar con las familias [y de] vincularlas. Ya que las familias gitanas se mueven mucho por la confianza, por el vínculo o por lo que conocen. (...) [la inclusión de un promotor en las escuelas] tenía tres objetivos principales: reducir el absentismo, en primer lugar, visualizar el éxito educativo de la comunidad gitana y por última parte: visualizar la cultura gitana dentro de la escuela y el currículum escolar (...), romper sus estereotipos y sus estigmas. (...) [Además de] asesoramiento al profesorado, asesoramiento al alumnado y acompañamiento a la familia.”

Además, me explica que el alcance que pueden llegar a tener en

las relaciones entre la escuela y las familias, se da por la cercanía que tiene con el barrio. Así pues, la incorporación del promotor escolar resulta una necesidad por parte del Til·ler, para poder comprender y hacer parte de la realidad del barrio y del alumnado.

Al preguntarle a Viñas por esta figura, enfatiza en que su tarea “por una parte es ayudar a nuestros alumnos y alumnas de etnia gitana a que no abandonen sus estudios”. Al respecto Heredia explica que el abandono de la formación se debe al supuesto de que estudiar en la escuela formal pondría en riesgo la identidad romaní, y afirma:

“no te hace menos gitano, pero sí que tienes que hacer cosas que si estuvieses con gitanos no harías, (...) y demostrar que tu puedes ser gitano, aunque a veces tu índice de gitanidad tengas que reducirlo un poco, sin que afecte tu persona. Pero sí que es verdad que haces más sacrificios tú que el resto de la sociedad.”

Sin embargo, Heredia hace énfasis en que el Til·ler se ha esforzado en la realización de talleres de multiculturalidad, además de estar “trabajando mucho el hecho de que tus expectativas no influyan en la cultura”. Explica que en otras escuelas la relación no es similar, y

afirma: “no pasa más por la inclusión, sino pasa por tu integración, vendría a ser si tu te asimilas.” Viñas, con respecto a la inclusión de la cultura romaní en la institución dice:

“Por parte de la población gitana ha habido una evolución muy importante, pero aún así hay que seguir trabajando una serie de maneras de hacer. Que no quiere decir que queramos que sean payos, han de respetar su cultura, sus ideas e idiosincrasia. Pero todos aprendiendo a convivir en comunidad, tanto para ellos, como para nosotros.”

No sólo existe, empero, el temor por parte de los jóvenes romaníes a modificar sus creencias y costumbres para ajustarse a la sociedad hegemónica, además se suma, según Heredia, un estigma social muy fuerte que dificulta que los romaníes encuentren empleo o que se les tilde de ladrones. “Situaciones como esta hacen que, primero, el gitano no crea en la formación, porque después no va a servir de nada; y segunda, que no crea en el mundo laboral”.

El Til·ler ha enfrentado esta relación conflictiva intentando exponer que sin importar el grupo étnico al que se pertenezca, podrá

incorporarse al mundo laboral. Por ello dentro del personal de la escuela hay tres personas romaníes: un menjador, una monitora del comedor, y el promotor escolar. Heredia comenta que este tipo de incorporación es excepcional, pero subraya la importancia de incluir profesorado perteneciente a su cultura en escuelas cuya población tenga un alto porcentaje de romaníes, y afirma:

“Yo creo que el hecho de que haya un gitano como maestro en una escuela puede aportar muchísimas cosas, no únicamente en el sistema educativo, ni a su currículum, sino a las expectativas de la escuela en sí. Sí que es cierto que, evidentemente, si fuese una escuela como esta, donde un 30% de la población son gitanos, ese currículum se adaptaría muchísimo (...) [ya que los estudiantes] lo tienen que ver cercano, y tienen que ver un currículum que les sea útil.”

Domi Viñas también hace hincapié en que el trabajo de Heredia es imprescindible, no solo evitando al abandono de las aulas, sino también en la resolución de conflictos: “yo creo que es lo que tenemos que ir tendiendo a evitar, pero que de momento aun tiene un peso muy importante” Y continúa:

“los valores en familias gitanas respecto a la escuela y lo que significa educar –los límites, la jerarquía, las normas– es muy diferente al funcionamiento nuestro, entonces para llegar a un consenso y poder trabajar mejor, es necesaria esta figura.”

Con respecto a este punto Heredia explica la importancia que el pueblo romaní le da a la palabra, la tradición oral y al respeto a los mayores. En ese sentido explica que es imprescindible que el equipo directivo, los tutores y los docentes cumplan los compromisos pactados para que “aquel que tienen en frente también pueda sentirse cómodo, a gusto, como en casa, en confianza y no tenga esa sensación de persecución, que, aunque no la ha vivido, queda en el subconsciente de las familias”.

Continuando con la tipología de las familias del instituto, Arnau me explica que en la mayoría de los casos las madres son las únicas que se acercan a las instalaciones. Los padres, por lo general, se mantienen ausentes.

“Eso lo marca mucho el hecho de que nosotros tengamos niños y niñas procedentes de diversos países, porque hay países



Estudiantes y sus madres entrando al colegio. Febrero de 2020. Foto por Irene Sánchez

que la dinámica es esa: papás musulmanes ves muy poquitos, papás gitanos también ves muy poquitos. (...) Tu estás ofreciendo un modelo que de momento entra en conflicto con el que tu tienes en tu casa.”

Dice Viñas al hablar al respecto. Arnau afirma que esta situación ha afectado mucho los procesos educativos de los niños y niñas, ya que la evolución que ocurre en el aula no tiene continuidad en los hogares, generando una ruptura notable. Esto se ve reflejado, según lo comentado por ella misma, en los resultados

de las pruebas de estado, en donde el colegio no alcanza los valores esperados. Sin embargo, ese no representa uno de los objetivos principales del instituto, puesto que tienen que solventar en primera medida problemáticas de abandono, violencia intrafamiliar, falta de recursos económicos y desinterés por parte del estudiantado.

Este panorama representa un gran reto para el profesorado, quienes están altamente calificados con estudios pedagógicos y profesionales completos, y que, de manera conjunta, se esfuerzan día a día en las aulas para generar ambientes de bienestar y aprendizaje. Domi afirma que “hay profesores que dicen que la escuela es sumamente dura, pero que ellos han encontrado un espacio de ser (...), aunque también hay gente que viene aquí y siente que tampoco es su lugar”, estos últimos, considera ella, son una minoría.

Así pues, esa fría mañana de febrero del 2019, acordamos que, inicialmente, transitaría durante cuatro semanas consecutivas por la escuela, una dedicada a cada comunidad. En consecuencia, tuve la oportunidad de pasar por cada uno de los grupos, observar, acompañar y apoyar las sesiones de clase, y así, percibir como se

lleva a cabo la vida escolar, conociendo la aplicación de las metodologías pedagógicas propuestas.

CRUZAR LA FRONTERA

La comunidad y el espacio escolar del Til·ler

La primera impresión del cuerpo docente la tuve en la sala de maestros. La mayoría son jóvenes, algunos hacen parte de la vida del centro desde hace uno o dos, otros han estado allí por un periodo más largo. Por ejemplo, el maestro de educación física, Xavi, el más antiguo del grupo, cuenta con un recorrido que suma más de 10 años en la institución.

A pesar que no viven en el Barrio El Bon Pastor, la vida en la escuela los ha hecho parte activa del entorno. Manifiestan conocer la trayectoria de los estudiantes y hablan activamente del desarrollo y entorno intrafamiliar de cada uno de ellos mientras comparten un café y unas galletas durante la hora de descanso.

Aquel día, entre catalán y castellano, terminé mi café y bajé los tres pisos que me separaban del patio. Un espacio amplio con piso de cemento, una cancha de básquetbol, algunos árboles que dan

sombra y atrás de ellos un trío de mesas de madera con unas butacas. Me acerqué esquivando pelotas, triciclos que cruzaban estrepitosamente, niñas y niños corriendo de un lado al otro.

A simple vista los estudiantes de la escuela viven en un ambiente amistoso y sano, no vi huella alguna de discriminación entre ellos, contrario a lo que aseguran los diferentes medios de comunicación y algunos comentarios preliminares, que me advertían sobre la violencia y dificultad que observaría en el Til·ler. Como todas las personas en etapa de crecimiento, los chicos y chicas son retadoras y tienen mil dudas que buscan responder con prontitud.

Siendo una comunidad estudiantil pequeña, se conocen entre todos, reconociendo perfectamente sus fortalezas y debilidades. Vi cómo compartían momentos en el descanso de manera intergeneracional: los más grandes les gusta jugar con los pequeños, quienes disfrutan y aprenden de sus compañeros.

El colegio está bien dotado: todas las aulas son amplias y luminosas, cada una cuenta con suficientes sillas y mesas, que van aumentando de tamaño a medida que incrementa el grado. Hay materiales



Estudiantes y maestra de 1º de Grans en clase. Febrero de 2020. Foto por Irene Sánchez

Estudiantes y maestra de 2º de Mitjans en clase. Febrero de 2020. Foto por Irene Sánchez



artísticos dispuestos para todos y todas, cada sala está provista con un proyector, un telón y uno o dos ordenadores, al igual que con un espacio de lectura con libros y material de consulta propio de los estudiantes de cada grado.

En las comunidades de *Mitjans* y *Petits* hay una alfombra frente a la pequeña biblioteca para sentarse en el suelo durante las actividades grupales. Las paredes y el mobiliario de cada aula exponen los procesos que se han llevado a cabo. Al entrar a cada salón se puede ver un corcho en la pared que indica los ayudantes semanales, las normas de aula y un calendario con los deberes. En las comunidades de *Petits* y *Mitjans* hay una cesta por cada salón, en ella se dejan las loncheras que a la hora del descanso serán abiertas y degustadas con entusiasmo.

Las aulas de *Petits* se llevaron mi atención, ya que están cuidadosamente creadas para albergar la imaginación, el juego y las ansias de conocer de los más pequeños de la escuela: atmósferas hechas a la medida para que jueguen a cocinar con los vegetales, legumbres y frutas de plástico que consiguen en el diminuto mercado, mientras otros “cuidan” y “atienden” a las muñecas que “descansan” en



Niñas de *Petits* en clase de *ambients*. Febrero de 2020. Fotos por Irene Sánchez





Niños y niñas de *Grans* en clase de música. Febrero de 2020. Foto por Irene Sánchez

una pequeña casita hecha de madera. Rompecabezas, juegos con imanes, pistas de carros de madera, una mesa de luz, materiales de todo tipo: lupas, pinzas, pinceles, esponjas, rodillos, piedras y todo aquello que impulse la curiosidad. Llamó especialmente mi atención un pequeño espacio en cada uno de los salones para colgar fotos de sus familias.

Siguiendo mi recorrido por las instalaciones, encontré dos salones provistos de instrumentos musicales: ukeleles, baterías, guitarras, bajos eléctricos, instrumentos de percusión, teclados, mi-

crófonos y computadores, en su interior chicos y chicas ensayando alguna canción bajo la dirección de los maestros. Además, en el patio encontré una bodega llena de materiales deportivos para todo tipo de actividades, sin mencionar que el Til·ler tiene acceso directo a la cancha de fútbol profesional y la piscina del Centre Sportiu del Bon Pastor, en donde los niños y niñas asisten una vez a la semana a tomar clases especializadas.

Durante el descanso, los niños y niñas pueden hacer uso de pelotas para jugar en la cancha de básquetbol o fútbol, jugar en el parque

Niños y niñas de *Petits* jugando en el patio. Febrero de 2020. Foto por Irene Sánchez



adaptado con resbaladera y pasamanos, escalar en la pequeña pared equipada para este uso, jugar en la arenera con palas y baldes, hacer experimentos con lo que encuentran en el patio y los más pequeños tienen triciclos y bicicletas para compartir. Me sorprendí al notar la falta de precariedad, a la cual estaba acostumbrada cuando trabajé como docente en colegios estatales de Bogotá. A pesar de haber escuchado algunos comentarios por parte de directivas y maestras indicando lo contrario, estos niños y niñas tienen lo necesario para crecer felices y sanos en el colegio.

Las maestras anunciaron el inicio de las clases y el patio quedó vacío. El viento frío de febrero pasaba por entre los troncos de los árboles que ya habían dejado caer sus últimas hojas. Escuché risas a lo lejos, subí la mirada y desde una ventana me saludaron dos niñas que con un grito me preguntaron quien era, me quedé en silencio pensando que aún no tenía muy claro cual era mi rol allí. Me despedí agitando la mano y salí de la escuela. Subí a la bicicleta y con la mirada fija en la vía, los sentidos atentos y llena de expectativas regresé a casa.





PREPARAR Y NUTRIR EL SUELO

Marco Teórico

RESISTENCIA Y REPRODUCCIÓN

Estado de la cuestión

A lo largo de mi trayectoria como profesora he entendido el espacio educativo como un espacio social, en donde, considero yo, los roles y la resistencia han constituido parte esencial en el proceso de aprendizaje. La manera de afrontar lo vivido en el Tiller no ha sido la excepción, por lo cual comprender y empaparme de la vida social y cultural de la escuela fue de gran importancia. Así pues, para profundizar sobre las experiencias observadas será necesario presentar la conceptualización que nos permita situarnos teóricamente en el tema.

Según el artículo de las educadoras argentinas Dana Hirsch y Victoria Rio (2015) –quienes trazan un puente apuntando a las semejanzas entre las corrientes teóricas de reproducción y de resistencia– el estudio del sistema educativo en relación a prácticas de

opresión y homogenización, se empieza a desarrollar durante la segunda mitad del siglo XX, cuando se cuestiona la relación entre las políticas de estado, el sistema económico y la enseñanza formal. Así pues, se analizaron no sólo las metodologías pedagógicas implementadas en las escuelas, sino también la vida escolar como base de la formación de la sociedad. Este primer acercamiento comprendió lo que se denominaron las teorías de la reproducción, y surgen en relación a teorías sociales en Estados Unidos y Francia durante los años 60 y 70, momento histórico en donde la magnitud y la potencia de la lucha de clases cuestionaba con fuerza el orden social establecido (Hirsch y Rio, 2015).

Continuando con el hilo genealógico trazado por las pedagogas argentinas anteriormente citadas, uno de los teóricos que abordó el tema ha sido Althusser (citado en Hirsch y Rio, 2015), quien explica la manera como se conforma el modo de producción. Así pues, en consonancia con las teorías marxistas, afirma que la sociedad capitalista se fundamenta en la economía, cuyos cimientos están en los medios de producción, la mano obrera y las relaciones de explotación de una clase sobre otra. La sociedad, entonces, reposa en

esa base que tiene dos ramas: la jurídica y política –liderada por el estado y el derecho– y la ideológica –basada en la religión, la cultura, la moral, etc–. Por ello, según Althusser (citado en Hirsch y Rio, 2015), la sociedad necesita un modelo de reproducción de las fuerzas y relaciones de producción para que pueda perpetuarse, para lo cual requiere de Aparatos Ideológicos del Estado, entre ellos la escuela, y señala su importancia ya que “ningún aparato ideológico del Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y, por si fuera poco, gratuita...) 5 a 6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias, de formación social capitalista” (Althusser, citado en Hirsch y Rio, 2015, p. 72).

Bourdieu y Passeron (1979) con respecto y discrepando con parte del análisis de Althusser, intentaron demostrar por medio de un detallado sistema, que la acción pedagógica en la escuela tiene la capacidad y la finalidad de definir los significados culturales y en ese sentido, también de perpetuar la dominación de una clase sobre otra. Explican que los significados culturales responden a los intereses de los grupos y clases dominantes. Para ello, dicen los autores, en los centros educativos se ejerce poder arbitrario que se impone

y legítima por medio del “trabajo pedagógico (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de unos principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse (...)” (Bourdieu y Passeron, 1979, p.72).

Este planteamiento es matizado por los investigadores Baudelot y Establet (citados en Hirsch y Rio, 2015), ya que afirman que esta la dominación no se ejerce de manera homogénea, sino que responde al orden social, por lo cual, según los autores, se establecen diferencias culturales e ideológicas con respecto a divisiones de clase.

Estas teorías encuentran una ruptura concreta en procesos que ocurren al margen de las escuelas, como la lucha de clases, por lo que éstas no representarían un espacio de transformación social, sin embargo, hallan respuestas de oposición en actos de resistencia ejercidos por los estudiantes, los cuales van de la mano con aquello que ocurre más allá de los márgenes del espacio pedagógico. (Hirsch y Rio, 2015).

No obstante, la sugerencia de tal lógica expone un panorama

poco esperanzador, además de ser bastante hermético, en el sentido en que encierran en un mismo saco todas las vivencias de aprendizaje, dejando por fuera a otros factores y fenómenos que también ejercen fuerza en los procesos sociales que ocurren en las escuelas, entre ellos la capacidad de decisión del sujeto, reflexiones que saldrían a la luz años más tarde, después de otro tipo de observaciones que cambiarían la manera de abordar la práctica y la investigación pedagógica.

Así pues, surgen las teorías de la resistencia durante los años 80 y 90. Entre los teóricos que han trabajado estas perspectivas están Paul Willis (1977), Henry Giroux (2004) y Peter McLaren (2005) – algunos de ellos influenciados en gran parte por Paulo Freire (2002) –, quienes han realizado aportes significativos a las pedagogías críticas. Estas teorías, también llamadas teorías del conflicto,

“trabajan a partir de una comprensión de las complejidades de la cultura para definir la relación entre las escuelas y la sociedad dominante. Los teóricos de la resistencia desafían el ostensible papel de la escuela como una institución democrática que funciona para mejorar la posición social de todos los

estudiantes -incluyendo, si no especialmente, a los grupos que están subordinados al sistema. Los teóricos de la resistencia cuestionan los procesos por medio de los cuales el sistema escolar refleja y sostiene la lógica del capital así como las prácticas y estructuras sociales dominantes que se encuentran en la sociedad dividida por la clase, la raza y el género.” (McLaren, 2005. p.292)

Giroux ha analizado la relación entre educación y el sistema enfatizando en la idea de resistencia como “espacio de mediación entre los sujetos (poder de agencia) y las estructuras de dominación” (Hirsch y Rio, 2015, p.77). Este autor, en su libro *Teoría y Resistencia en educación* (Giroux, 2004) intenta explicar los alcances pedagógicos de la resistencia y así repensar la escuela como un espacio de transformación social.

Otro autor que se ha convertido en referente dentro de las pedagogías críticas ha sido el estadounidense Peter McLaren. En su investigación, de la cual surgió el libro *La vida en las escuelas* (McLaren, 2005), explica que en los espacios pedagógicos formales conviven la dominación y liberación. Aborda las teorías de la resis-

tencia para dejar espacio a lo que Giroux (citado en McLaren, 2005) llamó “lenguaje de posibilidad”, e incita a los maestros y maestras a crear “instrumentos de posibilidad” para atraer a los estudiantes a hacer parte del evento pedagógico. Sin embargo afirma:

“La pedagogía crítica no garantiza que la resistencia no tendrá lugar; pero proporciona a los maestros los fundamentos para comprender la resistencia, de tal forma que cualquier pedagogía que desarrollada puede ser sensible a las condiciones socioculturales que construyen la resistencia, disminuya la posibilidad de que los estudiantes sean culpados como la única fuente de resistencia.” (McLaren, 2005, p.295)

De esta manera la concepción cerrada de la educación formal mediada enteramente por sistema capitalista y el estado neoliberal se amplía, y abarca ahora factores socioculturales específicos que matizan la relación de la escuela y la dominación.

Según Hirsch y Rio (2015) estas posturas no carecen de ambigüedades, entre las que resalto la falta de claridad sobre “quiénes son los grupos deprimidos o subordinados, qué los constituye como

tales y en favor de qué deben resistir”, como tampoco “reconocen cuáles son las condiciones que llevan o llevarían a los sujetos a resistir o luchar más que el antagonismo opresor-oprimido” (p.82), dejando en manos de los educadores toda la responsabilidad de cambio o transformación social.

Acorde con lo dicho anteriormente me he propuesto analizar las relaciones y los vínculos pedagógicos bajo un paraguas epistemológico que me permita entender a todos los sujetos y entes del proceso dotados de agencia para afectar el encuentro.

DEL ÁRBOL AL RIZOMA

Teoría del Agenciamiento

Anterior a mi paso por el máster, concebía al maestro o la maestra como aquel con la responsabilidad de tomar las riendas de los procesos pedagógicos escolares, mientras que, los y las estudiantes eran cautivadas por el planteamiento y metodologías diseñadas previamente, suponiendo que a partir de este vínculo se generaban encuentros educativos de gran potencia.

Actualmente, y a pesar de entender la importancia que puede haber entre las relaciones humanas – y en específico en la de docentes y estudiantes – durante el proceso de aprendizaje, he empezado a pensar los encuentros pedagógicos de aula como un posible juego de fuerzas híbridas que no tienen un sentido específico definido, ni tampoco un alcance preconcebido y en cual diversos tipos de entidades tienen influencia. Dicho en otras palabras, lo visualizo, quizás, como una maquinaria que opera en conjunto más que como un proceso con un sentido único y con desenlaces fijados previamente, manera como se ha presentado la educación formal tradicional, en donde los maestros imparten los contenidos curriculares y los estudiantes, atentos a las palabras del adulto, copian de manera textual.

En consecuencia, para distinguir las particularidades de los vínculos pedagógicos en un ámbito formal, he recurrido a teorías planteadas por Deleuze y Guattari (2004), como el modelo epistemológico del rizoma y la noción de *agencement* –traducida al inglés como *assemblage* y al español como *agenciamiento*–: una lógica que permite entender las relaciones pedagógicas y los encuentros educativos.

Habrá que ahondar en esta teoría filosófica. Esto filósofos plantean que el mundo (físico o abstracto) entiende, organiza y relaciona los entes con respecto a su propósito natural, definido de manera arbitraria por límites que responden a “normas naturales”, a estas relaciones, articulaciones o líneas se les llama *territorios*. En palabras de Thomas Nail (2017), quien se ha dedicado a comprender esta teoría:

“They [refiriéndose a los territorios] express the pregiven, esencial, and proper limits and usage of persons and objects in a given assemblage by explaining how the world is related to the past, to an inscription of memory – “this is how things has done, how they have always done” (p.29)

Sin embargo, también hay procesos de *desterritorialización*. Los filósofos Deleuze y Guattari (2004) explican este proceso como *líneas de fuga* o movimientos que dirigen las relaciones o articulaciones hacia otros territorios. Estas líneas, tanto las que trazan relaciones de *territorialización* como aquellas que revelan desterritorializaciones, crean una estructura maquina en donde se desplazan flujos con diferentes velocidades, a esto se le llama *agenciamiento* y es aquello que “pone en conexión ciertas multiplicidades

pertenecientes a cada uno de esos órdenes” (Deleuze y Guattari, 2004. p. 27).

Entonces el agenciamiento puede recaer

“en una especie de organismo, o bien en totalidad significativa o bien en una determinación atribuirle a un sujeto; pero también está orientado a un *cuerpo sin órganos* que no deja de deshacer el organismo, de hacer pasar y circular partículas asignificantes, intensidades puras, de atribuirse los sujetos a los que tan solo deja un nombre como huella de intensidad” (Deleuze y Guattari, 2004. p.10)

De lo que se puede entender que un agenciamiento, más que un ente – entiéndase de cualquier categoría: material, vivo, inerte, simbólico, espacial, temporal, humano, animal, vegetal, textual, verbal, etc –, es todas las fuerzas e intensidades que circulan, a manera de líneas o de relaciones en una maquinaria, incluyendo lo tangible e intangible, por eso no tiene un objeto en sí y existe en la medida que se relacione con otros cuerpos sin órganos. Thomas Nail (2017) explica el concepto de la siguiente manera:

(...) for Deleuze and Guattari, assemblages are more like machines, defined solely by their external relations of composition, mixture and aggregation. In other words, an assemblage is a multiplicity neither a part nor a whole. If the elements of an assemblage are defined only by their external relations, then it is possible that they can be added, subtracted, and recombined with one another ad infinitum without ever creating or destroying an organic unity. (p.23)

Prosigamos, Deleuze y Guattari (2004) observaron la manera como la naturaleza prolifera, y encuentran que de una unidad emergen múltiples, contrario a la lógica racional y clásica, que plantea que de una unidad brotan o emergen dos, a la segunda se le denominó estructura de árbol o pivote, a partir de la primera estructura lógica explican la disposición *rizomática*. Esta organización no comprende dicotomías, todo lo contrario, estos pensadores testifican que el rizoma es multiplicidad y lo conciben como un sistema de raíces y raicillas que se conectan las unas con las otras desde cualquier punto y con cualquier otro punto.

A partir de lo dicho anteriormente, siendo que el agenciamiento responde a la lógica rizomática, tiene la posibilidad y la obligación de trazar líneas con otros rizomas diferentes. Así pues, al unir naturalezas distintas se rompe con los regímenes dispuestos, se prolifera el carácter heterogéneo del rizoma y da paso a la multiplicidad.

Ahora bien, la *multiplicidad* crece trazando líneas y relaciones múltiples, diferentes y cambiantes, cada vez que se amplía cambiará su naturaleza, es decir, su territorio. Según lo escrito por Deleuze y Guattari en el libro *Mil Mesetas* (2004): “Un agenciamiento es precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones” (p.14), en ese sentido aquello que resulta interesante de esta aproximación epistemológica es que se cuestiona por aquello que hay entre las relaciones, cómo se generan, qué entidades son las que entran en conexión y de qué manera el rizoma cambia de dimensiones con respecto a esas uniones. Esas conexiones son las que definen las multiplicidades porque las hace cambiar de naturaleza, relacionarse con territorios diversos, pasar de un territorio a otro: trazar una línea de fuga, de desterritorialización.

Examinaré un poco el concepto de línea de fuga, esta línea de conexión es aquella que permite el cambio de un territorio, permite un cambio de dimensión de la estructura, es decir, permite que un cuerpo sin órganos devenga en otra cosa, y, a su vez, facilita que se distribuya las multiplicidades, ahora ligadas, en un mismo plan de consistencia, en una misma gran estructura.

Hasta aquí se entiende que la multiplicidad hace rizoma con otras multiplicidades, haciendo que crezca de manera exponencial, sin embargo, y según los autores, las estructuras rizomáticas se pueden romper y son capaces de reencaminarse de maneras diversas, a esto se le llama desterritorialización. Veamos:

“Todo rizoma comprende líneas de segmentariedad, según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.: pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar. Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma” (Deleuze y Guattari, 2014, p.15)

Entonces, esta línea de fuga es capaz de conectar con otras estructuras rizomáticas muy diversas, como también de hacer organizaciones que reafirmen la naturaleza del rizoma del que provino, se podría considerar un proceso de desterritorialización y reterritorialización.

Dicho lo anterior, el rizoma responde a conexiones, no a reproducciones o calcos, a este principio Deleuze y Guattari (2004) le llaman cartografiar o mapear. Crear un mapa de las relaciones que se generan en una multiplicidad permite entender el rizoma como algo irrepetible, único y con características específicas.

“El que imita siempre crea su modelo, y lo atrae. El calco ha traducido al mapa en imagen, ha transformado ya el rizoma en raíces o raicillas. Ha organizado, estabilizado, neutralizado las multiplicidades según sus propios ejes de significación. Ha generado, estructurado el rizoma, y, cuando cree reproducir otra cosa, ya sólo se reproduce a sí mismo. Por eso es tan peligroso. Inyecta redundancias y las propaga. El calco reproduce los puntos muertos, los bloqueos, los embriones del pivote a los puntos de estructuración del rizoma.” (Deleuze y Guattari, 2004. p.18)

Hasta acá se ha intentado explicar la lógica del agenciamiento, esto para poder abordar las relaciones educativas desde esta lógica. En consecuencia, sería preciso contextualizar ciertas ideas sobre el estudio y el análisis de la cuestión.

En primer lugar sería necesario movilizar la noción de la educación como aquello que sucede estrictamente dentro del aula y que depende, en gran medida, de las capacidades humanas, hacia una noción de educación como agenciamiento, lejana la ser antropocéntrica y jerárquica, en la cual convergen una gran cantidad de factores: el maestro o maestra, los estudiantes, los y las directivas, el aula, las instalaciones de la escuela, los materiales y objetos, el mobiliario, la temporalidad, los currículos, las directivas, las manifestaciones culturales que allí convergen, las familias de los estudiantes, el contexto espacial y social en donde está la escuela e incluso el momento histórico, sólo por mencionar aquellos que pasan por mi mente ahora. Además, sería preciso comprender y mapear la particularidad de esa multiplicidad en la cual no faltarán líneas de fuga y continuos movimientos de territorialización y desterritorialización.

Quizás, pretender observar los procesos educativos desde este punto de vista, es aceptarlos como una complejísima máquina y dar cuenta que los movimientos que allí se llevan a cabo desembocan a nuevas conexiones, a nuevos devenires. “Un rizoma no empieza, ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo” (Deleuze y Guattari, 2004. p.29)

ENSEÑAR PARA LA LIBERACIÓN

Pedagogías Críticas

Como se empezó a mencionar en el apartado de Estado de la cuestión, parte de esta investigación ha podido dialogar con algunas las ideas planteadas desde las pedagogías críticas, entre ellas la comprensión de la escuela como un agente histórico, social y político, por lo cual este tipo de pedagogías rechaza el “análisis positivista, ahistórico, despolitizado” (McLaren, 2005. p.255) del contexto educativo.

Los planteamientos trazados por los teóricos críticos de la educación surgen de la idea romántica de la pedagogía como un espacio para “curar, reparar y transformar el mundo” (McLaren, 2005.

p.256). Así pues, resaltan la práctica pedagógica, por encima de la teoría educativa, como un posible camino hacia la emancipación del oprimido, además señalan la importancia del rol del maestro y maestra para que sea agente del cambio estructural hacia un mundo más justo e igualitario.

“La pedagogía crítica se compromete con las formas de aprendizaje y acción emprendidas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, y además de cuestionar los presupuestos de la educación, los teóricos críticos están dedicados a los imperativos emancipatorios de dar poder al sujeto y de la transformación social” (McLaren, 2005. p.260)

Teóricos como Giroux, McLaren, Popkewitz, Darder, Apple, (entre muchos otros y otras) y desde el trabajo realizado en la Escuela de Frankfurt, apuntan a movilizar la educación formal y hegemónica en contra de mecanismos de clasificación social normalizados, desde los cuales la raza, el género, la nacionalidad y la clase son agentes principales de empoderamiento social y cultural (McLaren, 2005). A partir de análisis de los programas

escolares afirman que las escuelas se disfrazan de espacios democráticos, y señalan que “ninguna práctica educacional -tanto si se centra en la cuestión de la excelencia, la evaluación o la responsabilidad- es nunca inocente respecto de los contextos sociales, económicos e institucionales en los que la educación ocurre.” (McLaren, 2005. p.259)

Así pues, trazan el vínculo entre los propósitos del estado, el sistema capitalista y la escolarización formal, y, apoyándose en investigaciones sociales de los contextos educativos, sacan a luz la perpetuación de las relaciones opresoras del hombre blanco y rico, por encima del resto (McLaren, 2005).

En ese sentido, he encontrado ciertas nociones de este marco epistemológico con las cuales considero interesante trazar puentes y generar diálogo en el recorrido de la presente investigación, tanto de manera teórica como de manera práctica.

EL ENCUENTRO PEDAGÓGICO

Roles en la enseñanza, currículos educativos, resistencia y agenciamiento

Para poder entender los conceptos que serán abordados a lo largo de esta investigación, será preciso contextualizar el recorrido traza-do para llegar a ellos. En un inicio quise comprender la distinción de los roles en el contexto educativo. Así pues, en aquel momento en-tendí las relaciones interpersonales dentro de la escuela como “re-laciones dicotómicas”, las cuales, suponía yo, daban respuesta a las dificultades dentro de la comunidad. Este tipo de relaciones, asumí, que surgían desde la posición que ha tomado cada uno de los roles, respondiendo a la configuración espacial y social de la escuela.

Ahora bien, al hablar de *posicionamiento* lo entendí, en un inicio, desde un concepto tratado por Plessner (citado en Greene, 1966), el cual apunta al descarte de unas posibilidades de comportamiento a favor de otras en oposición. Es decir, el lugar desde el cual se definen los papeles dentro de un contexto. Esta definición de roles binarios, esclarecería cómo se produce y emplea el poder, que conlleva resis-tencia en contraposición a prácticas de dominación (Giroux, 2004).

Sin embargo, me costó dialogar con esta teoría, ya que niega la posibilidad de entender el carácter cambiante de las posiciones du-rante el encuentro pedagógico, puesto que marca desde un inicio ro-les firmemente definidos y opuestos, y encuentra en una de las par-tes de la relación actos de resistencia sobre la otra parte dominante. Yo, sin embargo, planteo que no se trata de actos de dominación y sujetos dominados, sino de un juego de fuerzas que actúan a manera de resistencia mientras el encuentro pedagógico ocurre. Así pues, continué mi búsqueda y me encontré con otros pensadores y pensa-doras que abordan la cuestión, entre ellas la educadora Ellsworth.

En 1989 Elizabeth Ellsworth se cuestiona sobre la función de roles dentro del contexto educativo formal en su texto: “*Why doesn’t feel empowering?*” Allí aborda el asunto desde un análisis de las pedagogías críticas y afirma que incluso los discursos “emancipa-dores” pretenden que el estudiante adopte una posición moral es-pecífica, haciendo caso omiso a los cuerpos y prescindiendo del carácter subjetivo de las opresiones, por lo cual la lucha colectiva no puede encajar en un solo discurso. En consecuencia, el carácter unidireccional de la autoridad dentro de un ambiente académico es

inevitable, por lo cual, propone un espacio para la negociación de la jerarquía en pro de los intereses comunes. Sin embargo, lo que en este momento ella aún no había sugerido era la fuerte presencia de un tercer actor dentro de esta relación de poder: el currículo como elemento discursivo.

Será necesario entender el papel del currículo educativo formal y su relación con la vida escolar cotidiana, entendida como un espacio social (Giroux, 2004), donde conviven relaciones mediadas por la raza, etnia, nacionalidad, género y condición económica. Desde este análisis social de la pedagogía, también se ha encontrado un vínculo entre las políticas de estado, el mercado neoliberal y los contenidos de currículo formal (Althusser 1970. Bordeu y Passeron, 1979; Apple, 1996; Giroux, 2004; McLaren, 2005; ...)

“Muchas políticas de derechas que ocupan en la actualidad el centro del escenario de la educación y de casi todo lo demás suponen una tensión entre el énfasis neoliberal en los “valores del mercado”, por una parte, y el apego neoconservador a los “valores tradicionales”, por otra. Desde la primera perspectiva, debe minimizarse el Estado dejando preferentemente, un

amplio margen de libertad a la empresa privada (...); desde la segunda, el estado tiene que ser fuerte para enseñar los conocimientos, normas y valores correctos” (Apple, 1996, p.30)

Llegados a este punto, lo que me inquieta es que, a pesar de que Apple hiciese esa afirmación hace más de 20 años, la alianza que hay entre el Estado, las políticas neoliberales y los valores neoconservadores aún es una coalición hegemónica. Y aunque mi interés no es profundizar en las consecuencias políticas y socioeconómicas que esta asociación pueda desencadenar, sí considero que es un punto que debe ser analizado.

El currículo formal escolar, desde su fundación, como herramienta de dominación y homogenización instituida por el estado patriarcal, eurocéntrico y, por lo tanto, excluyente, apela a la racionalidad instrumental como metodología de aprendizaje. Giroux (2004), en un arduo análisis de los currículos que influyen en la pedagogía formal, afirma: “administradores y maestros ahora pasan largas horas desarrollando modelos curriculares basados tanto en principios estrechos de control como de predicción y medición.” (p.67)

Ahora bien, Giroux escribió en 1983 el libro *“Teoría y resistencia”*, allí da cuenta de la aplicación de dos tipos de contenidos curriculares: uno formal y otro informal, al cual se le llamó *currículum oculto*. Aclaró su efecto y advirtió la influencia sobre las minorías en pro de una cultura y sociedad dominante, y afirmó:

“Las escuelas se empezaron a ver como sitios sociales con un doble currículum -uno abierto y formal y otro oculto e informal. La naturaleza de la pedagogía escolar se podía encontrar no sólo en los propósitos declarados, en las razones de ser de la escuela y en los objetivos preparados por los maestros, sino también en las innumerables creencias y valores transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales y las rutinas que caracterizan la experiencia escolar.” (Giroux, 2004, p.70)

En consecuencia, se podría afirmar que los currículos escolares están en la búsqueda de formación de un individuo específico, con una posición social claramente diferenciada, mediada por el género, la raza, la clase social, la condición económica, etc. En palabras de Pokewitz (2003): “La pedagogía incluye sistemas concretos de razón que ordenan quienes somos, en quiénes deberíamos conver-

tirnos y en quiénes no están calificados para llegar a ser ese ‘nosotros’” (p.155) y añade posteriormente, “El currículum es una tecnología disciplinar que dirige cómo ha de actuar el individuo, cómo ha de sentirse, hablar y “ver” el mundo y a “sí mismo”” (p.149).

Dicho de otra manera, el currículum plantea un supuesto de lo que los estudiantes son y deben llegar a ser, una expectativa, un *modo de direccionalidad* (Ellsworth, 2005). Será preciso ahondar un poco en este concepto.

En el 2005, Ellsworth explora a profundidad la discusión sobre los roles dentro del contexto educativo en su libro *“Posiciones en la enseñanza”*. Allí hace una comparación entre la relación del espectador y el cine, y la de estudiantes y currículum, así aborda el modo de direccionalidad.

Este término aparece dentro de la teoría fílmica y busca entender el espacio invisible entre el supuesto de lo que la propia película piensa que es el espectador y lo que el espectador supone de sí mismo. Ellsworth (2005) traslada esta tesis al ámbito educativo, y señala que el modo de direccionalidad es la manera como los conte-

nidos curriculares son expuestos, lo cual genera una distancia entre lo que éstos suponen que serán los estudiantes y aquello que los estudiantes suponen de sí mismos, a lo mejor, este concepto tiene alguna relación con la noción de currículum oculto.

De forma que, el modo de direccionalidad es el abismo entre las expectativas y la respuesta real entre dos entidades en relación, en este caso el currículo y los estudiantes. Se compone por la manera como se vinculan los elementos dentro de ese acontecimiento. De ahí que sea posible analizarlo desde la lógica del agenciamiento de Deleuze y Guattari (2004). Ellsworth (2005) profundiza:

“Un modo pedagógico de direccionalidad es el lugar en el que la construcción social del conocimiento y del aprendizaje se hace profundamente personal. Es una relación cuyas sutilezas pueden dar forma y deformar vidas, pasiones por aprender y dinámicas sociales más amplias” (p.16).

Dicho lo anterior, la *direccionalidad* la visualizo como un vector invisible, con un sentido, una longitud y orientación específica. Sin lugar a dudas, entendiéndolo de esta manera, no contempla el

carácter heterogéneo y múltiple, y difiere del concepto de agenciamiento ya que no advierte la naturaleza diversa y cambiante de los entes que median una relación pedagógica, es decir, la multiplicidad propia de los agenciamientos. Sin embargo, esta manera de entender la relación educativa puede llegar a ser muy interesante, manifiesta ciertas dificultades en el ámbito pedagógico, puesto que, los currículos, entendidos como elementos discursivos y previamente diseñados con un propósito, y siguiendo la tesis de Deleuze y Guattari, al hacer rizoma con la vida real del aula, encuentran múltiples factores que influyen y afectan el proceso, encontrando respuestas impredecibles y destacando, para mí, los modos de resistencia.

Intentaré ahondar un poco en la forma como el currículum se relaciona con el campo educativo y entenderlo en términos de agenciamiento. Ya había mencionado que el currículum tanto formal como informal han sido pensados por el estado en pro de la cultura, los valores y el sistema hegemónico (Apple, 1996; Popkewitz, 2003; Giroux, 2004; McLaren, 2005.), en ese sentido son de naturaleza lógica y discursiva. Al encontrarse en el espacio escolar, al trazar una línea de conexión con entes de otra naturaleza (estudiantes,

maestros y maestras, contexto sociocultural, espacios educativos, objetos y materiales educativos, ect), se revela una que los relaciona con agentes totalmente diversos.

Se infiere, entonces, que el modo de direccionalidad del currículum tiene la agencia de transformar a los estudiantes. Esta agencia comprende e implica el espacio de diferencia (Ellsworth, 2005) entre las expectativas del currículum y las de los estudiantes. Podría entenderse, entonces, como el mismo agenciamiento al que se refieren Deleuze y Guattari (2004). Ellsworth (2005) afirma que este poder es un recurso que no se utiliza dentro del ámbito educativo, y esto se debe a su carácter cambiante y en constante tránsito, por lo que garantizar el resultado de su aplicación resulta muy complejo.

Ahora bien, dentro de este espacio de diferencia o agenciamiento, circulan varios elementos que, dada su capacidad de agencia, delimitan su desplazamiento. En primera instancia, se hace visible “el carácter de acontecimiento histórico y social de la direccionalidad” (Ellsworth, 2005). Es decir, la agencia del currículum depende de su capacidad para dialogar con el contexto sociocultural al que se dirige, es decir, la facultad de hacer rizoma con entes de otras

naturalezas, en términos de Deleuze y Guattari: la posibilidad de devenir en estudiante.

Todas estas observaciones aterrizan en la premisa de que calcular la respuesta de los estudiantes frente a los contenidos y propósitos curriculares se convierte en una tarea tremendamente compleja, o incluso imposible. Recordemos que una multiplicidad en tanto rizomática, no se puede predecir ni estimar. Con esto quiero decir que el encuentro pedagógico formal, entendido como agenciamiento, no sólo contiene a los currículos, como elementos discursivos, sino que también incluye muchísimos otros factores, entre ellos, el rol de la maestra, que considero interesante analizar.

Ellsworth (2005) introduce la labor de la profesora como ese puente entre el contenido curricular y los estudiantes, como aquella que debe lograr influir en el espacio de diferencia, en el agenciamiento. A diferencia del currículum, es un ser corporeizado que entra en contacto directo con los estudiantes, trayendo a colación la materialidad de la relación pedagógica, que hasta ahora el currículum había dejado por fuera. Dicho en otras palabras, traza una línea de fuga que enlaza los currículos con la maestra. Así pues, su rol ra-

dicaría en tener la agencia para activar la conexión entre la naturaleza discursiva con la multiplicidad que se vive en el encuentro pedagógico, el cual involucra las expectativas, conocimientos previos y contexto sociocultural. Sin embargo, yo considero que Ellsworth no da cuenta de la agencia de entes como los juicios previos, espacio temporal, espacio material, materiales a disposición para generar el encuentro pedagógico, familias y disposición del aula entre otros miles de elementos que entran en juego al momento de llevarse a cabo ese agenciamiento.

Así pues, y siguiendo la tesis de Ellsworth, concebir el rol de la maestra como el principal agente que impulsa el agenciamiento, implica aceptar que en sus manos yace la efectividad de la relación entre los estudiantes y el currículum. Sin embargo, tal responsabilidad escapa de las destrezas de la maestra, puesto que una respuesta asertiva en su totalidad no es posible. El agenciamiento, en tanto multiplicidad, es de carácter heterogéneo, y las conexiones que de allí surgen no se pueden controlar ni prever. Ellsworth (2005) resalta la diversidad del grupo estudiantil como factor determinante en las conexiones que se pueden trazar en un evento pedagógico, en el cual se hacen

visibles los privilegios sociales y la organización jerárquica propia del sistema educativo, el cual pretende una actitud sumisa por parte de los estudiantes frente a la figura que la maestra representa.

En consecuencia, y por lo general, aquellos a quien se les dirige la enseñanza no son quienes realmente la reciben, situación contraria sería una suerte de distopía, ya que más que plantear un panorama idóneo, esboza un cuadro plano y sin vida. “Si se pudiesen lograr los encajes perfectos entre las relaciones sociales y la realidad psíquica, entre el yo y el lenguaje, nuestras subjetividades y nuestras sociedades estarían cerradas. Completas. Acabadas. Muertas. Nada que hacer. Sin diferencia. No existiría la educación. No habría aprendizaje.” (Ellsworth, 2005. p.54)

Hecha esta aclaración, se ha podido constatar que las relaciones en un ambiente pedagógico formal son tremendamente complejas las cuales escapan a la agencia de la maestra, y ese espacio de diferencia ya no podrá “cerrarlo nunca al miedo, a la fantasía, al deseo, al placer, y al horror rebosantes en el espacio social e histórico que existe entre la direccionalidad y la respuesta, el currículum y el estudiante” (Ellsworth, 2005. p.51).

Lo que la autora apunta allí es que, dentro de ese agenciamiento, ese lugar incontrolable donde se impulsan conexiones y hay devenires que en muchos casos no están relacionados directamente con los contenidos académicos propuestos por el currículum. Sin embargo, yo me atrevería a afirmar que, también son de gran importancia para el desarrollo del estudiante o del grupo de estudiantes.

Llegados a este punto se podría sugerir un análisis del currículum académico formal y dar cuenta de los modos de direccionalidad discursivos que desempeñan para llegar a alcanzar las expectativas, pero antes cabría preguntarse: ¿qué expectativas de los estudiantes tiene el currículum académico? Pero eso sería desviarnos de lo que a esta investigación atañe.

Continuando con nuestro análisis, la enseñanza formal “se practica más ampliamente como un acto de representación reproductiva” (Ellsworth, 2005. p. 162), es decir, su interés es que el estudiante se relacione con el conocimiento entendiendo y adoptando su contenido. En términos deleuzeguattarianos: que suceda un calco del rizoma ya trazado, una reproducción en vez de un mapa. Se busca que el individuo se sienta parte de la estructura social particular,

esquivando una posible respuesta, una posible línea de fuga, y pretendiendo la negación de sí mismo, de su propia agencia. Sin embargo, cuando el estudiante no se queda en el mero calco, como un reflejo de lo percibido, sino que genera asociaciones o rizoma con “los significados personales, y sociales” (Phelan citado en Ellsworth, 2005), logra que ese nuevo contenido pase por la memoria, la historia socio-cultural y sea performatizado (Ellsworth, 2005), es decir, que devenga en algo más.

Ahora bien, ahondemos un poco más en este punto. Cuando se habla de lo performativo en la relación educativa, Ellsworth (2005) hace referencia a la creación de algo nuevo, algo que no está representando otro concepto o idea. Es el resultado de un proceso de devenir, pero que a su vez vuelve a devenir en otra cosa, por lo tanto, no es finito, sino que es la puerta a una nueva conexión. Se estaría trazando un movimiento que transita entre desterritorialización y territorialización, del cual resulta un cambio en las características de ese agenciamiento específico. Así pues, y entendiéndolo como un movimiento determinado y propio de esa estructura, un evento pedagógico no podrá ser repetido masivamente, ya que depende de

todos los agentes que influyeron en un momento y un espacio específico, generando una experiencia que es percibida por las entidades en relación y que permite conexiones diversas e impredecibles.

Ese espacio vibrante, lleno de contradicciones, de encuentros y desencuentros refleja el carácter inclasificable del agenciamiento. Según Padró (2011) esta experiencia es la única prueba material del efecto que puede llegar a tener el currículum sobre un individuo.

Ahora bien, este movimiento resultado de líneas de fuga, Ellsworth (2005) la llamó el retorno. La autora explica este término como la manera en la que se invierte la direccionalidad de la estructura, cambiando así la relación con los contenidos curriculares y el espacio vivo del encuentro pedagógico. Cuando se rompe el carácter unidireccional planteado desde el currículum, el mecanismo de control también es cuestionado, colocando la agencia de nuevo en los participantes y no en el contenido impuesto desde un lugar ajeno al momento pedagógico. Es decir, el movimiento de desterritorialización trazado en la conexión entre currículos y atmósfera pedagógica genera cambios en la multiplicidad, tal situación revela la agencia de todos los entes que hacen parte del

evento pedagógico y da cuenta de su influencia en el crecimiento del rizoma.

No obstante, entender que tanto las entidades presentes en el encuentro educativo, como los contenidos de los currículos formales e informales son agentes, es abrir la posibilidad de nuevas conexiones con otras maneras de abordar la práctica educativa, entre ellas encontrar respuestas de resistencia o cuestionamiento frente a una imposición curricular. Como ya se ha mencionado anteriormente, pedagogos y sociólogos han intentado entender estas respuestas, “pero los sociólogos de la educación pocas veces piensan en la resistencia en términos de qué es lo que ocurre en el espacio de la diferencia entre el afuera (lo social) y el adentro (la psique individual)” (p.57), señala Ellsworth (2005), a lo que agrega:

“cuando los estudiantes resisten, incluso antes de comprender lo que supuestamente tendrían que estar aprendiendo, a menudo se patologiza la resistencia como una disfunción o interferencia en su capacidad de comprender, resultante de sus problemas con sus capacidades cognitivas, nivel de atención o motivación” (p.57)

De esta interpretación se intuye que el poder de agencia ya no es atribuido al maestro, ahora se atribuye únicamente a las habilidades de los estudiantes, volviendo a caer en una lógica de extremos y dicotomías, contrario a los alcances de entender las relaciones de aula como una estructura rizomática.

Sin embargo, esa “falla”, ese supuesto fracaso al buscar obtener una respuesta específica o un calco del rizoma, no es más que la evidencia de la multiplicidad y del carácter heterogéneo, cambiante y vivo de los encuentros. Yo lo entiendo como una línea de fuga, la cual tiene la posibilidad de desplazar la estructura hacia nuevas conexiones, como puede que reafirme la estructura rizomática que interrumpió, en palabras de Deleuze & Guattari (2004):

“Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma (...). Se produce una ruptura, se traza una línea de fuga pero siempre existe el riesgo de que reaparezca en ella organizaciones que reestratifican el conjunto, formaciones que devuelven el poder a un significante, atribuciones que reconstruyen un sujeto. (...) Lo bueno y lo malo

sólo puede ser el producto de una selección activa y temporal, a recomenzar” (p. 15)

Todas estas observaciones las he relacionado con algunas nociones que Giroux traza en su libro *“Teoría y Resistencia”* (2004) ya que coincide con esa lógica y encuentra que en los actos de resistencia yace una esperanza hacia la diversidad y en contra de la organización dicotómica, cuya lógica perpetúa relaciones de dominación, el autor señala: “en los actos creativos de resistencia, han de ser encontradas las imágenes fugaces de libertad. Finalmente, inherente a la noción radical de resistencia existe una esperanza expresa, un elemento de trascendencia (...)” (p.145).

Este autor plantea que algunos modos de resistencia “revelan visiblemente su potencial radical, mientras que otros son un tanto ambiguos; aún más, otros no pueden revelar más que una afinidad con la lógica de la dominación y de la destrucción” (Giroux, 2004. p.147), en ese sentido, las líneas de fuga que movilizan la multiplicidad pueden reflejarse en movimientos concretos, como otros apenas perceptibles. En cualquiera de los casos existe en estos movimientos la agencia de hacer crecer la multiplicidad. Con base a

la ontología de Giroux (2004) y en relación con los planteamientos epistemológicos de Deleuze y Guattari (2004), los actos de resistencia que interrumpen el crecimiento lineal del rizoma, vistas como líneas de fuga, impulsan la agencia del estudiante en contraste con la del currículo formal y oculto homogeneizador y totalizador.

Todo esto parece confirmar que la relación del aula ya no está en la direccionalidad como una relación atemporal, sino que encuentra una materialidad en el acto pedagógico en sí, en las conexiones que ocurren en un tiempo y un espacio. Un devenir que permite que el conocimiento deje de ser una reproducción para ser performatizado, vivido, para que devenga en algo más.

Pero, a lo mejor, para que esto se lleve a cabo es preciso tener en cuenta que la potencia del encuentro pedagógico como experiencia no reside únicamente en lo racional, y en consecuencia, en lo humano, sino que se trata de un gran agenciamiento, incluyendo agentes humanos y no humanos, no vivos, simbólicos, espacios y atmósferas, tiempo, contexto cultural y social, deseos, lo que está adentro del espacio pedagógico y aquello que no está.

Todo lo dicho hasta aquí esboza un acercamiento meramente teórico del evento educativo, con lo cual encuentro discrepancias. Si se habla del encuentro o evento educativo se debe señalar el componente vivencial y práctico del mismo, en donde efectivamente se podrá trazar las relaciones, las agencias y las diferentes líneas cuyo encuentro supone.

En consecuencia, la pretensión de la presente investigación no es recalcar el escueto análisis pedagógico fuera de las aulas, en la comodidad e ingenuidad que yace en el discurso, sino volver a contextualizar la educación como un quehacer práctico, social, relacional y vivo. En consecuencia, me propuse llevar a cabo la observación de algunas experiencias en el contexto educativo del Institut Escola El Til·ler, intentando trazar líneas con el panorama teórico anteriormente esbozado.

De modo que, el foco de la presente investigación está en encontrar los modos de resistencia y su potencial en los procesos educativos. Para lo cual, y siguiendo el planteamiento epistemológico basado en las teorías de Deleuze y Guattari (2004), intentaré llevar a cabo el análisis de un encuentro pedagógico en tanto agenciamiento,

para identificar las líneas de fuga o eventos de resistencia. Dichas relaciones serán analizadas desde las teorías de resistencia, aterrizadas por Apple (1996), Giroux (2004), McLaren (2005) y Popkewitz (2003), en relación con la tesis de Ellsworth (2005) sobre el modo de direccionalidad. Todo esto aterrizado al estudio de caso que se llevó a cabo en el Institut Escola El Tiler durante el inicio de los años 2019 y 2020 respectivamente.



TRAZANDO SURCOS

Metodología de la investigación

Mi primer acercamiento formal con un proceso de investigación se ha desarrollado durante la realización del presente trabajo. Mi experiencia en metodologías y métodos de investigación era nula y mi sensación de confusión era permanente. Todo inicia en las aulas del máster de Artes Visuales y Educación en la UB, en donde se presentó una serie de metodologías, de las cuales algunas encantaron mi incipiente pensamiento de investigadora y plantaron sus raíces sobre un terreno pantanoso: la inocencia de quien no conoce el camino que recorrerá. De manera que me armé con herramientas metódicas y metodológicas que apenas sabía que existían, y yo, afanosa e ingenuamente, pretendía utilizarlas todas.

Dicho lo anterior, será necesario delinear el recorrido de la presente investigación. Como se mencionó anteriormente, he comprendido el espacio pedagógico como un terreno en el que la producción, construcción y conciencia social son la columna ver-

tebral del proceso, por lo cual encontré necesario la aplicación de metodologías que dialogaran con esta perspectiva.

Como señalé previamente, el paso por el Institut Escola El Til·ler empezó en febrero del 2019, fecha en la que acordé con Domi Viñas, directora de la institución, que recorrería durante cuatro semanas las comunidades de aprendizaje. Esto, supuse, me permitiría conocer las instalaciones, observar las metodologías pedagógicas propuestas y, sobre todo, descubrir la vida de la comunidad.

En consecuencia, observé de manera superficial la comunidad del Til·ler. Esta primera aproximación representó un acercamiento muy básico al trabajo etnográfico. Según el glosario de términos comúnmente utilizados en prácticas y estudios antropológicos hecho y compartido a manera de aplicación en línea por Simpson y Coleman (2017), *etnografía* se define como: “The recording and the analysis of a culture or society usually based on participant-observation and resulting in a written account of a people, place or institution”. Sin embargo, el foco de investigación en el trabajo etnográfico ha cambiado, y hoy en día se incluyen estudios de la cultura social alternativos (como la realidad virtual, que surge por la gran acogida de las

redes sociales y demás dispositivos sociales y culturales en línea), por lo cual, en la actualidad, la etnografía no sólo incluye el trabajo de campo, sino que también comprende la posterior recopilación a manera de texto (Howell, 2018). Supuse, entonces, que la manera como abordé mi paso por el Til·ler podría figurar dentro de la investigación etnográfica, aunque de forma muy básica e insipiente, dada mi poca experiencia y el corto tiempo con el que conté.

Así pues, uno de los métodos que tuve la intención de utilizar en mi acercamiento etnográfico fue la observación participativa. Según Howell (2018) “it is undertaken as open-ended inductive long-term living with and among the people to be studied, the sole purpose of which is to achieve an understanding of local knowledge, values and practices ‘from the native point of view’” (p.2). No obstante, mi paso por el Til·ler fue muy corto, y no considero que se haya podido llevar a cabo este método en su complejidad.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, el presente acercamiento estaba siendo interpretado como un incipiente intento de investigación etnográfica. Sin embargo, encontré que la manera como estaba abordando y experimentando mi paso por el Til·ler también puede

ser vista como una tentativa de estudio de caso. Para Simons (2009) este tipo de metodología “is an in-depth exploration from multiples perspectives of the complexity and uniqueness of a particular project, policy, institution, programme or system in a ‘real life’ context” (p.21). Así pues, según el investigador Jo Moriarty (2011), el objetivo del estudio de caso no consiste en presentar conclusiones genéricas sobre una cuestión, todo lo contrario, se trata de proponer teorías, conceptos o hipótesis orientadas a una coyuntura específica. Éstas podrán equipararse a situaciones con características similares, por lo que podrá ser referente para estudios en condiciones semejantes, pero su análisis no puede ser trasladado al campo de manera generalizada.

Dicho lo anterior, en febrero del 2020, un año después del primer encuentro en las aulas del instituto, regresé para continuar el trabajo de campo y ampliar la presente investigación. De modo que, Domi Viñas y toda la comunidad del Til·ler volvió a abrirme las puertas.

En esta segunda ocasión mi propuesta estaba encaminada hacia la posibilidad de desarrollar un taller de fotografía con los estudiantes de un grupo de la ESO. Viñas, quien con mucha alegría me reci-

bió nuevamente, me recomendó trabajar con los niños y niñas de 1º de mitjans, según ella, era un grupo con el cual no se había trabajado tanto, además las relaciones de aula eran peculiares y complejas, por lo que podría ser beneficioso para la investigación. A pesar que trabajar con niños y niñas tan pequeños no estaba entre mis objetivos, acepté con gusto y emoción. A raíz de esa conversación, acordamos que en esta segunda temporada desarrollaría un taller cuya duración sería de 4 a 7 sesiones, lo que significaba entre un mes y un mes y medio de colaboración con el instituto.

La oportunidad de hacer parte activa de comunidad escolar era una posibilidad tremendamente valiosa, en la cual no sólo esperaba encontrar un espacio de práctica pedagógica participativa, sino que también pretendía observar aquello que había variado o persistido de un ciclo a otro.

A pesar de mis intenciones e ímpetu, la segunda etapa de trabajo de campo fue suspendida cuatro semanas después de haberla iniciado: el Estado Español tomó la decisión de cancelar todas las actividades escolares presenciales con el fin de controlar la pandemia causada por el virus Covid-19. No obstante, en ese mes de

intervención logré desarrollar tres sesiones de siete planteadas, además de haber hecho parte de un proyecto docente de renovación de la atmósfera escolar para el día de puertas abiertas, el cual no ha visto la luz.

En resumen, el trabajo de campo tuvo una duración total de dos meses, repartidos en dos periodos: el primero en febrero del 2019 y otro en febrero del 2020. Tiempo en el que tuve la oportunidad de realizar entrevistas formales e informales, tomar fotografías de la vida de la escuela, realizar un diario de campo y, en el marco del taller que se llevó a cabo, obtuve evidencias realizadas por los niños y niñas que participaron.

Continuando con la aproximación metodológica por la que se encausó la presente investigación, considero necesario mencionar que hubo un acercamiento metodológico que me cautivó por la manera de entender y proceder en el ejercicio investigativo: the new materialist social enquiry. En el marco de la misma, se pretende abordar la manera en la que los deseos, sentimientos y significados contribuyen a la producción social (DeLanda, 2006; Fox y Alldred, 2015), además “new materialist ontology breaks through ‘the mind-matter

and culture-nature divides of transcendental humanist thought” (Fox y Alldred, 2015. p.399), por lo cual encuentran que el concepto de agencia no está únicamente atado a las acciones humanas, explorando la manera en la que los ensamblajes, compuestos por seres humanos y no humanos, afectan y son afectados en el desarrollo de la investigación (DeLanda, 2006; Fox y Alldred, 2015).

En consecuencia, la investigación se transforma en un gran entramado, o ensamblaje, compuesto por los seres vivos, los objetos y los intereses o distracciones que surgen en el proceso. Se incluyen, los sucesos, las herramientas de investigación y la propia investigadora (Fox y Alldred, 2015).

De manera que fui seducida por la intriga que este tipo de acercamiento suscitó, el cual, supuse yo, me permitiría entender la investigación de manera íntegra y comprender la complejidad de aquello que estaba observando. Sin embargo, a partir de la manera como los investigadores Nick J. Fox y Pam Alldred (2015) presentan esta aproximación metodológica, deduje que abordarla implicaría reconocer todo el proceso investigativo como una gran maquinaria, en la cual todas las entidades (sin importar la categoría que ocupen)

hacen parte activa del desarrollo y tienen la capacidad o agencia de producir cambios o transiciones. De lo cual se infiere que la investigadora ha de entender y dar cuenta de la manera en la que la investigación se vio afectada por las mismas.

En consecuencia, la cuestión sobre los métodos de investigación que este tipo de aproximación incorpora surgió como un dilema, sin embargo, supe que “the tools of interpretative research such as interviews or diary and narrative accounts, which conventionally attend to human actions, experiences and reflections, must be turned decisively to efforts to disclose the relations within assemblages, and the kinds of affective flows that occur between these relations” (Fox & Alldred, 2015. p. 402). Dicho esto, en el caso de encaminar la investigación por esta línea, sería necesario enfilar y entender la toma y análisis de datos, además de la escritura del informe de investigación, bajo el paraguas de los nuevos materialismos, lo cual resultaría un desafío que quise aceptar, sin tener muy claro a que me estaba enfrentando.



VIVIENDO EL RIZOMA

Estudio de caso: Mi paso por el Til·ler

La primera vez que tuve contacto con las aulas del Til·ler fue en febrero del año 2019. Durante cuatro semanas pude acompañar a cada grupo y ser partícipe de algunas clases. Este primer acercamiento me ayudó para observar la aplicación de las metodologías pedagógicas propuestas y percibir, de manera superficial, el contexto sociocultural del instituto.

Llegados a este punto, y después del tiempo en el que compartí con la comunidad del Til·ler, considero indiscutible la rigurosa organización, claridad y fundamentación de metas y propósitos por parte del instituto. De igual manera es innegable que se ha intentado poner en marcha estas estrategias con todas las herramientas al alcance, percibiendo la solidez académica. Sin embargo, pude observar algunas complejidades a nivel de convivencia, lo cual llamó mi atención.

Dicho lo anterior, quise conversar con los integrantes de la comunidad para poder entender cómo se configuraban las relaciones

en la escuela. Así pues, en el 2019 pude charlar con algunos maestros y maestras de las comunidades de Grans y Joves, quienes me comentaron que las aspiraciones pedagógicas del Til·ler no consideran la vida real de aula, en donde se viven grandes dificultades de convivencia entre todos los integrantes del grupo. Manifiestan sentirse desprotegidos e impedidos para responder a agresiones por parte de los estudiantes, que al crecer se vuelven más irascibles. Frente a esto los y las maestras han respondido con total hermandad, ya que entre ellos y ellas se apoyan y refuerzan en momentos de dificultad, no obstante, a algunos no los volví a ver este año dando clase en las aulas del Til·ler.

Los estudiantes, por su lado, asisten a las clases, unos por gusto, pero muchos otros forzados por sus padres, que a su vez son obligados por la Generalitat (órgano que tiene el compromiso de asegurar la educación primaria y secundaria de todos los menores de edad empadronados en Barcelona). Frente a esto, algunos niños y niñas van a la escuela apáticos, de ahí que las clases transcurran con mucha dificultad.

Cabe mencionar que esta situación no la observé al mismo nivel en todas las comunidades: la vida escolar en Petits, Mitjans y Grans

en general, es bastante más positiva y fructuosa, realidad contraria a la que viví en la comunidad de Joves, quienes, en su mayoría, se resisten a ser partícipes de los ejercicios planteados por las profesoras. Muchas de las actividades en la ESO transcurren intentando que los estudiantes hagan parte activa del ejercicio, presten atención o que incluso copien la fecha en el cuaderno. De igual manera advertí el esfuerzo de los maestros para mantener a algunos de ellos tranquilos en vez de estar gritando, saltando o maltratando los materiales que se encuentran a su alrededor.

Como resultado, al finalizar mi periodo de prácticas en el 2019, y tras haber observado de manera muy superficial la vida del instituto, regresé en febrero del 2020 a conversar con Domi Viñas. En medio de una amena charla, ella señaló algunos cambios que se han hecho desde la última vez que nos habíamos visto, me comentó las dificultades que siguen existiendo, que como lo mencioné con anterioridad, ella considera que se centran en el vínculo con las familias que hacen parte del instituto.

El encuentro finalizó tras comentarle mi interés en colaborar con uno de los grupos de ESO, en los cuales había notado mayor di-

ficultad en la comunicación y relaciones grupales. Propuse un taller de fotografía, en donde se entendiera la imagen y la memoria fotográfica como metodología pedagógica y de investigación. Sin embargo, y para mi sorpresa, la directora insistió en realizar mi intervención con los niños y niñas de 1° de *Mitjans*, y justificó su propuesta diciendo que ellos y ellas eran más abiertas a trabajar con su imagen, además de ser un grupo con “bastantes dificultades” de comportamiento, por lo que podría ser propicio para mi investigación. Acepté la propuesta sin rodeos y en menos de lo que esperaba ya estaba frente a los 20 niños y niñas de 6 a 7 años en el salón de 1° de *Mitjans*.

FOTOGRAFÍA Y MEMORIA

Taller con 1° de *Mitjans*

11 de febrero de 2020

Eran las 10:50 horas del 11 de febrero de 2020. Crucé la puerta metálica azul que da entrada a la escuela, rodeé con afán el edificio, me acerqué al estacionamiento y entre patinetes y bicicletas de diferentes tamaños, encontré un espacio para asegurar la mía.

Era la hora del patio y la cancha de fútbol estaba colmada de niños y niñas. Algunos jugaban con el balón, otros sentados comían con alegría alguna fruta o bocadillo de sus loncheras, mientras que había quienes corrían rápidamente de un lado al otro. Me acerqué a la puerta por donde se ingresa al edificio, allí estaba Isabel¹, quien llamaba inquieta a algún niño, mientras que las otras estudiantes ya estaban formadas una tras otra.

Isabel es la tutora de 1° de *Mitjans*, ya nos habíamos conocido un año atrás, y un par de días antes de este encuentro habíamos conversado con respecto al taller. Inicialmente le comenté que estaba interesada en participar en los procesos pedagógicos que se estaban llevando a cabo con el grupo, y que el objetivo era que en equipo pudiésemos diseñar un taller que dialogara con los contenidos y procesos de la clase en torno a la imagen fotográfica. Ella me propuso trabajar la identidad a pesar que no tuviera relación directa con algún proyecto en que se estuviese trabajando; en vista de esto, decidimos que primero conocería el

¹ Este nombre y los de cada uno de los estudiantes han sido modificados para proteger sus identidades.

grupo y que a partir de un par de acompañamientos en su clase propondría un taller.

La mañana del 11 de febrero Isabel me saludó con una fugaz sonrisa en el patio. Dio la orden de entrada y, como pequeños patitos que siguen a su madre, los estudiantes caminaron detrás de ella sin chistar. Subimos dos niveles por las escaleras, el espacio estaba abarrotado de niños y niñas de diferentes edades. Entre gritos y risas llegamos a la puerta del salón.

El salón nos dio la bienvenida con una amplia ventana que iluminaba hasta el último rincón, bajo ella una hilera de juguetes de todos los colores, un mueble lleno de materiales para dibujo y artes, una caja para el reciclaje y en la esquina: una alfombra y una pequeña biblioteca con libros de diferentes tamaños. A su lado un mueble con dibujos y cuadernos debidamente organizados por nombre y apellido. Le seguía una pequeña cajonera y junto a ella una mesa con el ordenador. A mi derecha otro mueble y sobre él un corcho fijado en la pared, en este se enganchaba el horario de clases, las normas del salón, las funciones de entrega de materiales y limpieza del tablero, y un calendario con los deberes y fechas importantes.

A un lado del tablero había una mesa amplia en donde Isabel, la maestra, dejó sus pertenencias antes de dirigirse a los niños y niñas, de los cuales algunos seguían jugando mientras otras fueron directo a sus puestos.

Poco a poco cada quien se sentó en una pequeña silla, frente a una mesa de igual tamaño marcada con su nombre. Impulsada por la acción colectiva, también me senté en la silla que estaba frente a un ordenador, al fondo a la izquierda, como quien quiere pasar desapercibida.

El reloj que estaba enganchado a la pared indicaba las 11 de la mañana, los y las estudiantes esperaban desde sus sillas alguna consigna por parte de Isabel. Noté con emoción caras conocidas que me sonreían desde sus asientos. La maestra habló y comentó el comportamiento de algunos de los estudiantes durante el descanso, de igual manera reparó en la necesidad de comer todo lo que envían en la lonchera. Acto seguido, agarra cada una de las pequeñas cajas de plástico y las abre revisando los alimentos que habían quedado allí. Algunos estudiantes se excusan por no haber terminado de comer y después de veinte minutos en los que se reflexionó sobre los

alimentos a medio ingerir, Isabel dio la orden de que cada quien ubicase su silla en la alfombra formando un círculo. Sin reclamar le obedecemos.

Pasaron un par de minutos antes de que todas las pequeñas sillas y sus respectivos dueños hicieran parte de la reunión. Andrea, quien se sentó a mi lado, me miró con curiosidad, dijo que se acordaba de mí y me preguntó el motivo de mi visita, con una sonrisa le dije que esa duda la respondería en otro momento.

De manera sorpresiva y con tono amable y cariñoso, Isabel me introduce al grupo y dice que mi presencia en ese salón se debía a un taller de fotografía que iba a dictarles. Recuerdo haberme incomodado, pensé que no hubiese querido comenzar de esa manera con el grupo, quizás yo misma lo hubiera podido hacer, tal vez haciendo un poco más ambiguo mi propósito con el fin de poder determinar de manera conjunta el proyecto. Dadas las circunstancias, y sin mucha más preparación no hubo otra opción que empezar el taller.

Así pues, entre todos fuimos aclarando qué era la fotografía y para que tomábamos fotos. Las pequeñas manos se levantaban y

con algo de oscilación iban respondiendo en castellano, mientras que Isabel escribía en el ordenador las respuestas en catalán. De este modo, cada quien iba lanzando ideas y pensando en sus propias experiencias con la fotografía.

“La fotografía es una máquina que te tienes que preparar y hacer una foto” dijo Sara con algo de timidez. “Haces una foto y hay una raya en la cámara y sale la foto”, respondió Carmen, a lo que Camila añadió: “¡Y hay unos palitos para sostener la cámara!”, a partir de esto coincidimos que había cámaras diferentes, algunas “flacas” y otras “gordas”, incluso dijimos que se podía tomar fotos con los celulares y con las tablets, y que estos dispositivos también capturan videos. “Hacemos fotos a los animales, a cosas antiguas, a lugares chulos...” dijo Alejandro cuando preguntamos qué podíamos capturar con la cámara, a lo cual Sara complementó: “hacemos fotos para después tener recuerdos, con las fotos podemos compartir lo que hemos hecho con los amigos”, y Camila agregó “cuando una persona es bebé y se hace grande, con las fotos podemos ver cómo era cuando era pequeño”. A continuación, Mbay nos contó que en África le habían tomado fotografías con sus padres, esto desató que

cada niño y niña quisiera contar sobre su más tierna infancia, en consecuencia, y faltando 5 minutos para las 12 acordamos que la siguiente semana todos traeríamos una foto de cuando éramos pequeños para compartirla con el grupo.

Con este compromiso cerramos la sesión, organizamos las sillas e Isabel pidió a los niños y niñas dirigirse a los salones donde tomarían la siguiente clase. Con emoción me despedí y salí del salón. Mientras pedaleaba camino a casa pensé que el taller había empezado sin siquiera percatarme.

Así pues, empecé a planear las sesiones ese mismo día, el punto de partida ya lo habíamos trazado entre todos y todas: la fotografía como memoria. A partir de ello propuse siete sesiones en las cuales se trabajaría, respectivamente, la imagen fotográfica como memoria, como representación del presente, y aplicada como herramienta para pensar el futuro. Cada uno de las actividades serían compartidas de manera grupal por medio de cartografías, en las cuales observaríamos relaciones entre los elementos y entre todos compartiríamos las reflexiones. Esta era la idea inicial, sin embargo, estaba consciente que el taller podría variar

dependiendo de cómo el grupo fuese respondiendo a la propuesta de trabajo.

18 de febrero de 2020

Había pasado una semana desde la última sesión. En aquella ocasión los niños y niñas me recibieron ansiosos en el salón. Las fotografías que habían traído ya estaban expuestas en un retablo de madera sobre un caballete. Recuerdo a Jeniffer muy emocionada invitándome a ver las fotos mientras algunos compañeros nos rodeaban y observaban con atención.

Aquel día empezamos 15 minutos después de lo esperado, debido a que la maestra tuvo que hacer una intervención con respecto al orden y limpieza del salón. En vista de que no teníamos el tiempo para compartir todas las memorias, decidí invitar a quienes quisieran hablar desde sus asientos sobre el recuerdo que la fotografía les suscitaba. Algunas compañeras levantaron la mano para hablar y compartieron las memorias de sus familias, el lugar en donde nacieron, e incluso hubo quienes dieron detalles en donde resaltaban el color de la ropa que utilizaban,

los olores o sonidos que les hacían volver a revivir aquel recuerdo.

Después de esa breve charla Isabel pidió a dos compañeros que repartieran lápices, papeles, sacapuntas y gomas, así cada uno dibujaría su recuerdo de la manera que quisiera. Había algunas que muy concentradas dibujaron cada detalle, otras que se centraron más en la imagen fotográfica y quisieron copiarla o completarla. Hubo quienes decían que no recordaban absolutamente nada y que por esa razón no iban a dibujar.

Tengo en mi memoria a Andrés, que cuando lo vi tenía su cabeza tumbada sobre la mesa, la luz que entraba por la ventana iluminaba su espalda arqueada. Me agaché hasta llegar a su altura y pregunté la razón su actitud, me explicó que, dado que no tenía ningún recuerdo, no haría el ejercicio. Intenté conversar la situación con él, le pregunté si recordaba en dónde y con quien vivía cuando pequeño, sin embargo, no logré que conectara con la propuesta, por lo que le dije que no había problema, que ya recordaría algo, y me alejé con calma. No pasó mucho tiempo antes que Isabel se acercara con amor e intentara persuadirlo a realizar la actividad, le dijo que no era

posible no tener recuerdos, sólo era cuestión de hacer memoria. A lo que el pequeño Andrés respondió lanzando un alarido y dejando caer dos lagrimones por sus mejillas. Isabel, con un tono un poco más severo, le pidió que lo acompañara, se levantaron con calma y salieron del salón agarrados de la mano. Pasaron un par de minutos y volvieron a entrar, Andrés, se secó con la manga de su saco las lágrimas y se sentó en su pequeña silla. Inexpresivo y en total silencio tomó con desdén el lápiz y empezó a realizar trazos en la hoja que aún seguía en blanco. “Veus que sí tens records?” le dice Isabel con una sonrisa pícaro. Ese día Andrés dibujó un día en el parque con su familia.

Mientras tanto yo circulaba de silla en silla escuchando atenta sus historias o asesorando a quienes pedían consejos. En el aire se sentía la potencia del momento de producción, se escuchaban las palabras entrecruzadas de quienes hablaban, y en el medio carcajadas incontrolables, en lo que otros, en silencio, se enfocaban en su dibujo.

Recuerdo a Camila, quien se acercó a decirme que quería dibujar su vestido favorito, para lo cual necesitaría el color rosa, le respondí que me parecía una idea fabulosa, y que tomara los lápices de colo-

res que precisara para que su recuerdo quedara tal cual lo tenía en mente. La maestra se me acerca y me dice con un tono calmado y amable que ella prefería que no utilizaran los colores ya que, según ella, podrían causar desorden en el grupo. En consecuencia, el vestido quedó de color blanco.

Así fue transcurriendo la sesión y las pequeñas mesas se llenaron de paseos a la playa, caminatas por la selva, días de feria, cumpleaños, escenas en familia comiendo sus platillos favoritos y hubo quien dibujó su primer día de escuela. Aquellos que iban acabando se les daba permiso de elegir el libro que quisieran para leer y disfrutar con sus compañeros, los que aún faltaban por terminar debían finalizar antes de levantarse de la mesa. Así pues, Isabel con toda la serenidad, ayudaba a quienes se les dificultaba, en lo que yo conversaba con aquellos que querían contarme sus recuerdos y observaba con atención los dibujos de los que iban finalizando.

El reloj señaló las 12, los niños y niñas debían seguir su jornada en otro salón de clases. Recogimos los materiales y rápidamente el aula quedó vacía. Cuando estuve a solas con Isabel le pregunté sobre el comportamiento de los estudiantes, a quienes veía muy tran-

quilos y asertivos, ella manifestó que eso se debía a su presencia, y afirmó que cuando se ausentaba el grupo se transformaba en “un verdadero desorden”. Esta idea quedó resonando en mí cabeza al salir del salón, me planteé la posibilidad de pedirle que me dejara trabajar únicamente con los estudiantes en la siguiente sesión.

3 de marzo de 2020

El siguiente encuentro se llevó a cabo quince días después, a la misma hora y en el mismo lugar: 11 horas en el aula de 1° de *Mitjans*. En esta ocasión llegué unos minutos antes, por lo que decidí esperar al grupo en la puerta de entrada del edificio.

Allí me encontré con Isabel, siempre atenta a sus chiquitos que estaban ansiosos corriendo y saltando a su alrededor. Nos saludamos con alegría y sin más preámbulo guiamos a los niños y niñas al salón de clases. En esta ocasión se unió Pierre, el maestro de música, quien me comentó que ayudaba, acompañaba y cuidaba algunas clases que dictaba Isabel, apoyándola en situaciones de conflicto o desorden.

En esta ocasión las nubes grises ocultaron la luz del sol, por lo que el salón estaba algo oscuro. Cada quien tomó su silla y rápidamente nos organizamos en círculo en la alfombra sobre la cual extendí el rollo de papel craft que Isabel me había dado.

Algunos minutos después el aula quedó en silencio y dije: “¿Se acuerdan qué hicimos hace quince días?” la pregunta desató una explosión de voces que querían responder ávidamente, Isabel pidió orden y les recordó que debían alzar la mano para pedir la palabra.

Fabián nos contó que habíamos dibujado los recuerdos y compartió sus memorias en el parque con unos amigos. Después de él siguieron Anaís, Camilo, y Felipe, quien quiso contar cuatro recuerdos. Nos enseñó su foto cuando niño en Perú, y, de manera detallada relató una anécdota con sus hermanas mayores, su navidad favorita y el cumpleaños en el que le regalaron ese juguete que tanto estaba esperando. Felipe demoró lo suficiente en contar su historia y sus compañeros no pudieron seguirle el hilo, por lo que rápidamente se distrajeron, a lo que Isabel dijo “Bueno ya está, quién sigue”.

En lo que Felipe terminaba su intervención se abrió la puerta del salón, se trataba de una estudiante que necesitaba hablar con Isabel. La maestra se puso de pie y salió por la puerta.

En vista de lo sucedido decidí continuar con el taller, lo consideré una gran oportunidad para observar como se desenvolvía el equipo sin ella. Así pues, entregué a cada quien su dibujo, y los invité a decir en dos o tres palabras aquello que más recordaban del momento que habían ilustrado y a pegar el dibujo en el papel craft que estaba en el suelo. No pasó mucho tiempo antes de que Isabel regresara, y al ver que los estudiantes hablaban entre ellos y que algunos estaban de pie, les pidió que se sentaran en las sillas y en calma cada quien pensara en su recuerdo. El aula se quedó en silencio y después de un minuto empezó la actividad.

Cada niño o niña me entregaba su dibujo y yo lo pegaba en el espacio que quisiera en el papel. De esa manera, y poco a poco, el papel craft se iba llenando de los dibujos que habían hecho y, los relatos de cada uno de ellos quedaban como colgados en el aire tras haberlos pronunciado. Isabel volvió a ausentarse y la actividad continuó. Pasaron 10 minutos y la paciencia de los pequeños se estaba

agotando. Algunos se levantaron de sus sillas y empezaron a jugar con quien tuviesen al lado, el silencio se transformó en una maraña de palabras que nadie entendía. Pierre, quien se había mantenido en profundo silencio toda la sesión, levantó su gruesa voz y le pidió al primer niño o niña que encontró que explicara el recuerdo, sin embargo, los y las estudiantes ya no estaban conectadas con el ejercicio.

Pasada la primera media hora, la organización con la que habíamos empezado había cambiado de manera natural. Jeniffer estaba en la otra esquina del salón, Fabián jugando con la pelota y Alejandro acostado en medio de la alfombra contando chistes a sus compañeros mientras que el resto hablaban y reían a su alrededor. En consecuencia, finalicé rápidamente el ejercicio y les pedí que volvieran a sus sillas. En vista que los pequeños ya no estaban siguiendo la actividad, decidí cambiar de manera repentina el ejercicio: ahora íbamos a buscar lo común entre los dibujos y pensando en agilizar la sesión, les pedí que tocaran sus dibujos si en ellos aparecían sus padres o madres como elemento común.

Sin embargo, y a pesar de mis expectativas, la propuesta desató un conflicto entre dos niñas: Jennifer y Marina. La primera grita en-

furecida: “¡Mira! Está tocando el mío, ¡no toques mi dibujo, negra de mierda!”. De un momento al otro lo que era un ejercicio pacífico se convirtió en un campo de batalla.

Las dos niñas estaban en el suelo halando el pelo de la otra, lanzando rasguños y gritando. Pierre se levanta rápidamente y las separa. Tuve que volver a parar el ejercicio, a lo que el maestro les ordena total quietud y silencio hasta que se les dijera lo contrario.

Me llamó la atención que no hubiese ningún tipo de reflexión con respecto al conflicto que acababa de suceder, el grupo no parecía alarmado y todo indicaba que podíamos continuar indiferentes. Por ello, y a pesar de mis expectativas con el ejercicio, la dinámica cambió y ahora los niños indicaban los elementos comunes, y yo era quien los unía con la lana. En medio de esto regresó Isabel y la clase volvió al ser un espacio de silencio y de aparente calma.

Faltaban ocho minutos para finalizar la sesión, el aire se sentía pesado y caliente. Invité a observar el mapa que habíamos trazado y a pensar en las relaciones encontradas. Entre todos nos percatamos que aún seguíamos compartiendo momentos similares con nuestras

familias y amigos, aunque, en algunos casos hubiese cambiado el lugar en donde habían sucedido. Alejandro notó que la mayoría había dibujado una casa con chimenea y techo en punta, y preguntó si todos vivían en un espacio con esas características. En consecuencia, nos dimos cuenta que había ciertos estereotipos que también compartíamos.

Cerramos la sesión con un aplauso, los niños y niñas se dirigieron a su siguiente clase. Isabel se excusó por la usencia y reafirmó su creencia de que cuando ella no estaba la clase transcurría con mayor dificultad, respondí que consideraba normal que un niño o niña de siete años se agotara de estar sentada en una silla por más de media hora. Posterior a esto colgamos el mapa en la pared, me despedí agradeciendo la ayuda y el espacio, y le recordé que en la siguiente sesión utilizaríamos tablets para capturar imágenes.

Exhausta bajé los dos pisos que me separaban de la puerta de la escuela. Tomé la bicicleta y pedaleando de regreso a casa reflexioné sobre la manera como se había desenvuelto el ejercicio. Cuestioné la ejecución y reparé en la disposición que habíamos adaptado para la actividad, concluyendo que, quizás, había sido un elemento que

había influenciado en el desarrollo de la sesión. Con esto en mente me propuse que la siguiente sesión fuese diferente.

10 de marzo de 2020

Regresé a la escuela con la ilusión de que esta sesión sería mucho menos pesada que la anterior. Llegué media hora antes para poder alistar las tablets. Prendí los 13 dispositivos y me cercioré que tuviesen la batería y la memoria suficiente para poder realizar el ejercicio.

Con las herramientas en mano subí al salón de clases, abrí la puerta y me encontré con ese mismo espacio que había habitado anteriormente, ahora desierto. En esta ocasión las mesas estaban a un costado del salón y las sillas formaban un círculo en medio del lugar. Aproveché y lo recorrí en silencio, leí las carteleras, observé los dibujos que estaba pegados en la pared, pasé por cada mesa y leí los nombres de los niños y niñas que ocupan ese espacio. A lo lejos se escucharon las risas y voces de los estudiantes que se hacían cada vez más fuertes, de repente irrumpieron el espacio inundando toda la sala de vida.

En esa ocasión Isabel no demoró mucho en su tradicional discurso antes de iniciar la sesión. Todos y todas sentadas en nuestras sillas esperamos su indicación para poder comenzar. Iniciamos recordando aquello que habíamos hecho durante el último encuentro, Alejandro, quien tiene muy buena memoria, hizo un breve resumen. A partir de ello conversamos sobre lo que teníamos en común en el presente, y caímos en cuenta que a pesar de tener muchas características que compartíamos también teníamos cualidades que nos hacían muy especiales.

A continuación, invité a que cada uno de nosotros pensara qué nos hacía únicos. En silencio cada quien reflexionó, Felipe rompió el silencio y dijo que a él le gustaba jugar con sus hermanas, Isabel lo invitó a analizar la pregunta que habíamos hecho: “¿Què et fa únic? No t’han preguntat què t’agrada fer”, seguido a esta intervención Marina nos cuenta que a ella le gusta comer pasta, a Fabián le gusta dormir y a Adrián estar con sus padres.

Vista la confusión, Pierre cambió la pregunta: “¿Quins són el teus superpoders?”. Esta nueva pregunta estimuló a los niños y niñas, quienes empezaron a entenderse como superhéroes y superhe-

roínas. Acto seguido las pequeñas manos empezaron a levantarse ávidas.

Como resultado distinguimos las cualidades de cada uno de los compañeros, entre ellas la imaginación para dibujar de Felipe, la habilidad de bailar de Marina, la elasticidad de Verónica, el don del cuidado de Carmen, la tranquilidad de Johan, la velocidad de Fabián, la capacidad de calcular de Gabriel y la extraordinaria memoria de Alejandro. Así pues, los invité a representar por medio de una foto esa habilidad que los hacía tan especiales, para ello les compartí algunos consejos de composición para que sus capturas tuviesen una muy mejor calidad.

En medio de las risas, nos organizamos en parejas y cada equipo eligió el lugar y los objetos que necesitarían para hacer su representación. Isabel manifestó la posibilidad de salir del aula, lo cual me entusiasmó e invité a todos y todas a encontrar el espacio más adecuado para su foto.

En consecuencia, animadas empezaron a componer la atmósfera. Mientras algunos actuaban otros capturaban las imágenes con

la tablet. Recuerdo a Marina y a Fabián, ellos querían representar la habilidad para bailar de Marina, sin embargo, a falta de música veían compleja la interpretación de los pasos de danza. Al escuchar la petición, Isabel no dudó en prender el ordenador y en buscar una canción africana para que Marina hiciera una demostración, cuando hizo los primeros pasos Fabián no osciló en intentar capturar su ritmo.

La sesión trascurría con fluidez, algunos estudiantes se acercaban corriendo a mostrarme sus imágenes, yo encantada daba mis comentarios y recomendaciones. Me asomé a la ventana, vi a Verónica y Camila haciendo piruetas en el patio, a su lado, Felipe y Ramón esforzándose por representar la habilidad de imaginar.

En medio de la descarga de creatividad, Pierre desbordado en entusiasmo, me comentó sobre la posibilidad de que el Ayuntamiento de Barcelona declarase estado de alarma por la propagación del virus Covid-19, y se clausurasen las escuelas. Respondí con empatía que seguramente podría descansar durante esos días. Pocos minutos después empezaron a llegar los estudiantes

que faltaban por enseñarme las imágenes, cada pareja entregó su material y se dirigieron al salón en donde harían la siguiente clase.

Descargué las imágenes a la computadora y agradecida salí del aula despidiéndome de Isabel y de Pierre, quienes seguían festejando la noticia. Estaba satisfecha con los resultados de esa sesión y no podía esperar a la siguiente clase para continuar con el taller que cada vez tomaba más forma.

13 de febrero de 2020

Dos días después, el 13 de marzo de 2020, mientras estaba en la sala de profesores organizando unas carteleras para la jornada de puertas abiertas, informaron el cierre temporal de las escuelas a raíz del estado de alarma. El taller tuvo que suspenderse y hasta la fecha las escuelas no han regresado a la normalidad.

(Siguiendo página) Fotografías hechas por los niños y niñas de 1º de *Mitjans* en el marco del taller. Febrero 10 de 2020.



DEL CALCO AL MAPA

Análisis del estudio de caso

Pensar los eventos pedagógicos como agenciamientos implica tener la capacidad de captar las relaciones que se crean entre las entidades que permiten y actualizan sus características en el encuentro. Para lo cual, es necesario romper con la estructura jerárquica y antropocéntrica con la que se ha venido educando y entendiendo los espacios y encuentros educativos. Debo aceptar que no fue sencillo entrar en un análisis en el cual el centro no fuese el accionar humano, e intentar dar cuenta de otros agentes que actúan en la ampliación o reducción de la multiplicidad.

Con este reto de frente, me propuse analizar una de las sesiones del taller en el que participé con los niños, niñas y maestros de 1º de *Mitjans*. En primera instancia, elegí la sesión que se llevó a cabo el 18 de marzo del 2020. Como ya se narró con anterioridad, los niños y niñas, inspirados en una foto que habían traído de sus casas, dibujaron un recuerdo de cuando eran más pequeños.

Empezaré por considerar la manera como me propuse abordar el estudio. Para poder visualizar las relaciones que se trazaron en ese momento hice una cartografía del encuentro. Consideré que, para evidenciar su complejidad era conveniente entenderlo desde su temporalidad, y dar cuenta de los agentes que convergieron. En consecuencia, tracé la estructura a manera de línea de tiempo, en la cual los factores que se incluían con el correr de los minutos hacían crecer la multiplicidad.

Pensar desde una estructura rizomática que responde a la temporalidad del encuentro me permitió dar cuenta de las conexiones que se trazaban momento a momento. Este ejercicio fue tremendamente enriquecedor, ya que evidenció factores que antes no visualizaba, como la manera en la que se configuró el encuentro pedagógico alrededor del cambio de espacios físicos, además de las relaciones que se trazaban a raíz de la presencia o ausencia de algunos agentes físicos o abstractos, entre los que resalto la maestra, la disposición de los sujetos en el aula, la carencia o existencia de materiales de trabajo, el silencio o la ausencia del mismo, la práctica o rechazo de las normas establecidas, los recuerdos que evidencian la agencia de

las familias y el entorno externo a la institución, mis propias expectativas y la suposición de un orden jerárquico que se ve reflejado en la manera como se articulan dichas relaciones.

Además, evidencié que había vínculos que son atemporales, lo cuales son agentes en cualquier momento y espacio en los que se lleve a cabo el encuentro pedagógico. Sin embargo, me percaté que, para analizar la complejidad de dicha maquinaria en su totalidad, sería preciso dedicarle más tiempo del que se ha dispuesto para la presente investigación. Por lo cual tomé la decisión de elegir un evento particular que consideré significativo, en el cual pensé la posibilidad de visualizar modos de resistencia, y analizarlo a fondo con el fin de comprender las líneas de conexión y las de fuga que allí se trazaron.

Elegí la circunstancia en la que Andrés no quería hacer parte del ejercicio porque, según él, no tenía recuerdos de cuando era más pequeño. Quise analizar esa coyuntura para enderla (o no) como un evento de resistencia (Giroux, 2004). Por ello elaboré un mapa, que comprendía los elementos físicos, abstractos, humanos, no humanos, emocionales y conceptuales. Sin embargo, a raíz de algunas reflexiones con Aurelio Castro –tutor de la presente investigación–

me cuestioné si esta construcción visual encarna o no un mapa, o la posibilidad de que fuese un mero calco del rizoma. (Para ver el mapa dirigirse a Figura 1)

Según Deleuze y Guattari (2004) hacer mapa es crear una línea de conexión entre el rizoma y el inconsciente, es decir, ampliar el rizoma hasta incluir las reflexiones e ideas que de allí surgen. En sus propias palabras: “El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye” (Deleuze y Guattari, 2004. p. 17). Es descrito como un agente abierto, que se puede modificar constantemente, conectar en cualquier dirección, ser generado por un individuo o ser una construcción social. Además tiene muchas maneras de manifestarse: “Puede dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación. (...) Un mapa es un asunto de *performance*, mientras que el calco siempre remite a una supuesta *compotence* [habilidad]” (Deleuze y Guattari, 2004. p.18). Construir el inconsciente a partir de la desterritorialización del mismo permitiría el desbloqueo de la multiplicidad y su ampliación.

Veamos, la pieza visual que yo generé a partir del acontecimiento con Andrés pretendía ilustrar momento a momento los fac-

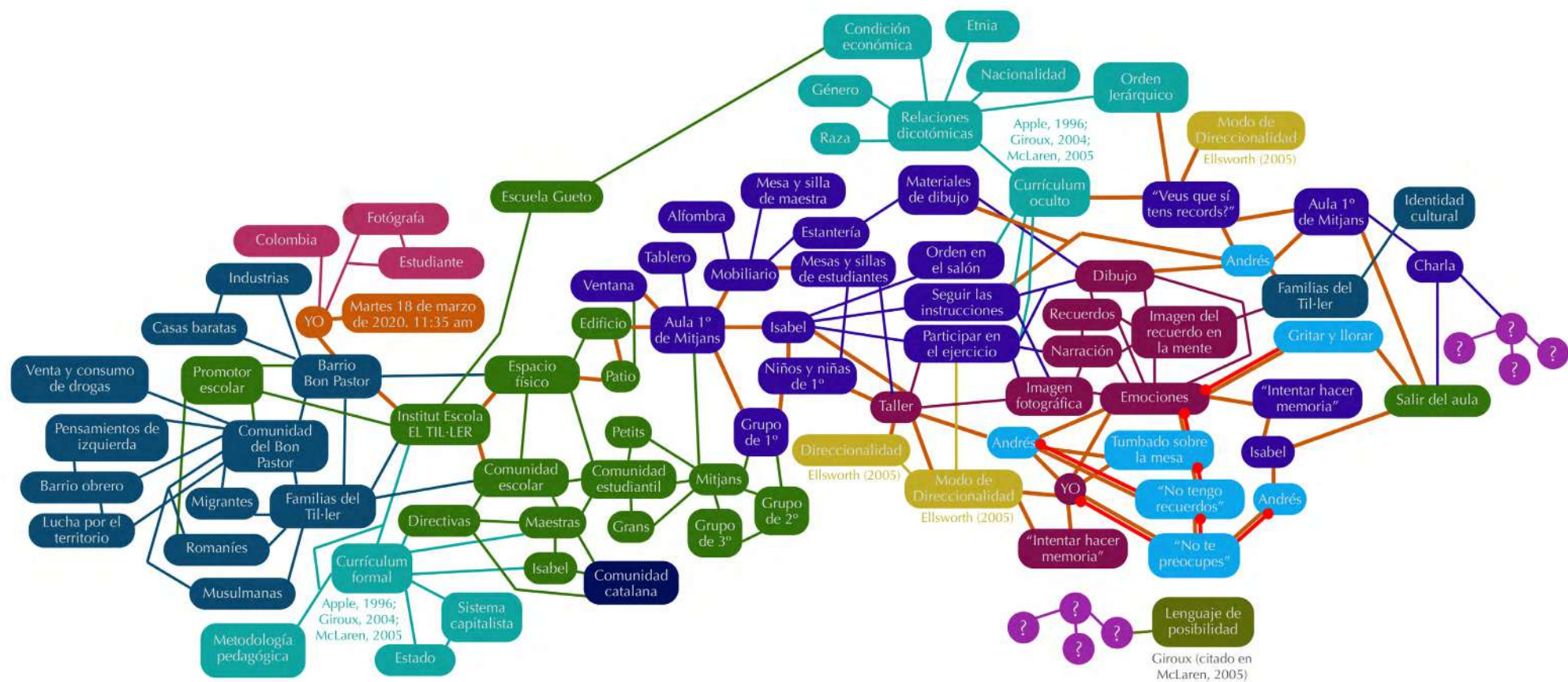


Figura 1: Mapa representativo de la estructura rizomática en la que se relacionó Andrés

tores que se acoplaron al evento. Es bastante compleja, hay quienes dirían que es incluso excesiva. Sin embargo, consideré que analizar un evento en tanto multiplicidad, y siguiendo la lógica deleuzeguattariana, implicaba observar y dar cuenta como se ha configurado la estructura en su amplitud. En esta decisión no me percaté que lo que estaba haciendo era una reproducción del rizo-
ma, organizando los elementos y categorizando sus naturalezas por medio de colores, y con base a mis propias estructuras mentales de significación –que en este caso respondieron a un orden espacial, temporal y conceptual–. Sin embargo, a partir de esta pieza evidencí posibles nuevas relaciones que no eran tan claras en mi cabeza, las cuales considero prudente incluir como parte del análisis.

Examinaré esta pieza visual (Figura 1). Se trata de la representación de la estructura rizomática del momento en el que Andrés se encuentra tumbado en la mesa, además de los actos seguidos que dan pie a una serie de conexiones.

Empezaré por explicar el recorrido que se trazó para llegar al segmento en el cual se evidencian las líneas de conexión impulsadas por Andrés. Este mapa sigue una lógica temporal y el recorrido está

señalado con líneas de color anaranjado. Éste representa todas las conexiones que, según mi percepción, actuaron activamente en el encuentro. Esto no implica que otras conexiones no fueran agentes. Todo lo contrario, esas relaciones efectivamente hacen parte del rizo-
ma, por tanto, afectan la estructura del mismo y, en ese sentido, influyen en las conexiones del evento que Andrés impulsa, pero son entendidas como agentes tácitos.

Mi presencia como educadora, estudiante, fotógrafa y sujeto externo a la vida cotidiana de la escuela es un factor que afecta el evento. Por ello, al entrar en relación con el Institut Escola El Til·ler, siguiendo la lógica rizomática planteada por Deleuze y Guattari (2004), siendo consecuente con las teorías educativas planteadas por los teóricos de resistencia (Apple, 1996; Popkewitz, 2003; Giroux, 2004; McLaren, 2005) y en relación al análisis trazado por Ellsworth (2005), el contexto social, económico y político que, indiscutiblemente, se vincula con el contexto territorial, hacen parte activa del encuentro educativo y de la configuración de la escuela formal.

Esta relación la veo presente en todo aquello que suceda en el marco educativo del Til·ler, cuya estructura rizomática va más allá

de la comunidad estudiantil, docente y directiva, o de los agentes no humanos como el edificio o los recursos materiales al alcance. Se extiende hasta incluir agentes como: el Barrio Bon Pastor, la comunidad que allí habita y sus particularidades, además de los currículos educativos. Dicho lo anterior, es importante resaltar el contexto histórico del barrio y su comunidad –como un agente implícito pero activo– en todas las relaciones sociales que convergen en esa multiplicidad.

Al parecer, la estructura sigue ampliando su tamaño y ha hecho rizoma con elementos de diversa naturaleza. Sin embargo, hasta este punto la multiplicidad continúa la estructura habitual de cualquier evento en el Til·ler. Prosiguiendo con el análisis, la conexión que se ha trazado entre el exterior del colegio con el interior continúa el camino, pasando por el patio del colegio y el edificio hasta llegar al aula de 1° de *Mitjans*.

En este espacio convergen naturalezas muy diversas, por lo que tracé una conexión que unía mi agencia con todo aquello que en esta atmósfera converge: elementos materiales como el tablero, la ventana, la alfombra y elementos decorativos hacen rizoma con agentes

humanos como los estudiantes e Isabel, que a su vez hacen rizoma con normas, instrucciones y configuración social, la cual se ve reflejada en la configuración espacial del salón, que a su vez, tejen una relación con el concepto de currículo oculto (Apple, 1996; Giroux, 2004; McLaren, 2005).

La manera como me relacioné con esta atmósfera fue a raíz del taller que se empezó a gestar una semana antes. Al agenciar la relación con los factores allí presentes por medio de la propuesta pedagógica, la multiplicidad se amplía hasta incluir la direccionalidad y el modo de direccionalidad (Ellsworth, 2005) que yo, como tallerista, vinculé desde un ambiente externo y ajeno a aquello que pudiese afectar el encuentro. Dicho en otras palabras, la multiplicidad hizo rizoma con mis propias expectativas y la manera en que presenté la actividad, lo cual supuso un espacio de diferencia (Ellsworth, 2005), que se refleja en la manera en la que se configura el encuentro y las relaciones que se trazan con todos los agentes allí presentes.

La direccionalidad que yo sugerí buscaba la conexión entre la atmósfera que converge en 1° de *Mitjans* (ahora entendido como

multiplicidad) y la imagen fotográfica, la narración del recuerdo que ésta suscita, la imagen mental que se tiene de ese recuerdo y finalmente la creación pictórica del mismo, lo cual incluye las emociones que circulan en este vibrante espacio de devenires. Mi intención era motivar un movimiento de desterritorialización (Deleuze y Guattari, 2004) que surge desde la imagen fotográfica hacia la territorialización en el recuerdo, que, a su vez –yo supuse– devendría en la naturaleza discursiva de la narración del mismo, que reterritorializaría en una imagen, ahora no calco o representación de la primera, sino que sería construcción de un mapa del recuerdo, a manera de dibujo.

Así pues, el modo de direccionalidad con la cual yo planteé el ejercicio fue bienvenido por algunos de los compañeros y compañeras de 1° de Mitjans, mientras que otros, por el contrario, manifestaron las contradicciones que hay en ese espacio intermedio entre mis expectativas y la realidad del encuentro. Entre los estudiantes que no conectaron con la propuesta de la manera como yo lo esperaba estaba Andrés, quién yacía tendido sobre su pequeña mesa de madera.

Ahora bien, pensar que él no hizo parte de este rizoma, es negar el carácter diverso que subyace en la estructura en tanto multiplici-

dad, lo cual, considero yo, sería un descuido. Por el contrario, creo que sí se trazó una línea de conexión con el modo de direccionalidad con el que yo busqué hacer rizoma, pero no respondió a la direccionalidad con la que planeé el ejercicio. Dicha línea traza la conexión entre Andrés y las emociones que el ejercicio promovió, las cuales devinieron en esa actitud pasiva, y a simple vista, desmotivada del estudiante que se articuló con la mesa de madera y la manera de conectar con la materialidad de la misma. Este gesto significó una línea de fuga que ampliaría la multiplicidad a otro tipo de encuentros no planeados desde mi direccionalidad, la cual fue representada en el mapa como una línea roja con un círculo.

Frente a la postura que Andrés tomó (que en ese momento entendí como un rechazo a hacer parte de la actividad) la primera reacción que tuve fue acercarme y averiguar la razón de su gesto – mi reacción probablemente responde a la lógica y naturaleza del rol de tallerista y adulta en relación a un grupo de niños y niñas de 6 o 7 años–. Andrés me explica que “no tiene recuerdos”, trazando una línea de fuga con respecto a la estructura planteada por el taller. Dicho esto, le invité a buscar en la memoria y encontrar allí

un recuerdo. En términos de Deleuze y Guattari (2004), se podría entender que Andrés agenció un cambio en la estructura del rizoma, yo (quizás de manera terca) impedí que esa raicilla siguiera su curso natural, pero tampoco impulsé su regreso al territorio del que provenía: el taller planeado previamente. Viendo que esta búsqueda de reterritorialización no tuvo frutos, simplemente le dije que no se preocupara.

Consideremos ahora las diversas conexiones que pudieron surgir a partir de estas líneas de fuga. Probablemente mi respuesta final a esa conversación fue una ruptura del rizoma, no impulsé nuevas conexiones, como tampoco impuse un regreso a la estructura. ¿Qué hubiera sucedido si yo, por ejemplo, hubiese utilizado un lenguaje de posibilidad (Giroux, citado en McLaren, 2005) para promover la agencia de Andrés en aumentar el tamaño de la multiplicidad?, ¿de qué manera esa nueva conexión hubiese ampliado las posibilidades del taller? Esa será una duda que no podré resolver, ni siquiera volviendo a proponer el taller a 1º de *Mitjans*, en tal caso el agenciamiento será totalmente distinto.

Avanzando con nuestro análisis, la agencia de Isabel se hizo

activa para impulsar la reterritorialización de la estructura. De tal manera Andrés revivió las emociones que el ejercicio le suscitó, pero ahora deviniendo en un estallido de gritos, llanto y rechazo a participar de la actividad lanzando por los aires los materiales dispuestos. De nuevo estamos al frente de otra línea de fuga, Andrés ya no actuó de manera calmada, ahora su oposición fue escandalosa e influyó en la estructura rizomática general de 1º de *Mitjans*.

En consecuencia, Isabel lo invitó a salir del aula, hecho que considero importante analizar ya que lo aísla de la multiplicidad 1º de *Mitjans*, rompiendo los enlaces entre Andrés y el resto de la atmósfera. Esta acción responde al rol de maestra que Isabel ha adoptado y su continua búsqueda por el orden, el silencio y la obediencia por parte de los estudiantes frente a las actividades presentadas por los adultos. Planteo, a manera de hipótesis, que allí subyace el currículum oculto (Giroux, 2004; McLaren, 2005), que promueve las relaciones jerárquicas y dicotómicas, que en este caso responden a diferencias generacionales, pero, siguiendo la tesis de Giroux (2004), en ellas subyacen diferencias socioeconómicas y de racialización, por las que se perpetúa la estructura je-

rárquica y coarta la agencia del estudiante, en este caso, de Andrés.

Ahora bien, cuando Andrés e Isabel se aislaron de la atmósfera, hubo un crecimiento de la multiplicidad en el cual yo no participé, por lo tanto, no supe qué otros enlaces sucedieron o de qué manera Isabel coartó o impulsó la agencia de Andrés. Sin embargo, minutos después, el estudiante regresó a su pequeña mesa de madera y con algo de apatía hizo el ejercicio. Probablemente, y en términos deleuzguattarianos, se trazó una línea de reterritorialización agenciada por Isabel, lo cual permitió la reconexión con la estructura de la cual provenía la línea de fuga anteriormente descrita.

Dicho lo anterior, se podría suponer miles de razones por la cuales Andrés no quería hacer parte del ejercicio, sin embargo, él no me explicó a profundidad la razón de sus actos. No obstante, en ese argumento yace la manera de entender esas líneas de fuga como actos de resistencia o como una mera conducta de oposición (Giroux, 2004). Será preciso ahondar en este punto.

Según lo planteado por Giroux (2004), una conducta de oposición debe ser analizada para dar cuenta del orden al cual pertenece,

y entender si esta línea de fuga representa un modo de resistencia. Este crítico encuentra un vacío teórico con respecto al concepto de resistencia en contextos educativos, y afirma que:

“La resistencia en este caso redefine causas y el significado de la conducta de oposición al argumentar que tiene poco que ver con la lógica de la desviación, con la patología individual y la capacidad aprendida (y, por supuesto, las explicaciones genéticas). Tiene mucho que ver, aunque no exhaustivamente, con la lógica moral y de la indignación política.” (Giroux, 2004. p.144)

Dicho lo anterior, un acto de resistencia, según la lógica de este educador, es una conducta que sobrepasa el acto de oposición, es decir, se relaciona con naturalezas más complejas como la indignación y emancipación en relación a la lógica moral y la política, frente a una fuerza inmediata de dominación. En consecuencia, “las categorías centrales que emergen en la problemática de la resistencia son la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y valor del comportamiento discursivo” (Giroux, 2004. p. 144).

Bajo ese argumento, el crítico invita a analizar los actos de oposición, distinguir aquellos que son un simple rechazo a las actividades y diferenciarlos de los que manifiestan la auténtica resistencia. Resalta la importancia de ir más allá de la inmediatez del acto “hacia la noción del interés que subyace a su fuerte lógica oculta, una lógica que también tiene que ser interpretada a través de las mediaciones históricas y culturales que le dan forma” (Giroux, 2004. p. 148). Por lo tanto, afirma que “la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social.” (Giroux, 2004. p. 145) y señala:

“Lo que debe ser propugnado es que no sea permitido que el concepto de resistencia llegue a ser una categoría que se le atribuya indiscriminadamente a cada expresión de “conducta de oposición”. Por el contrario, debe llegar a ser un constructo analítico y un modo de investigación que contenga un momento de crítica y una sensibilidad potencial hacia sus propios intereses” (Giroux, 2004. p. 147)

De esta manera enfatiza en el poder la resistencia en el ámbito educativo, afirma que su importancia radica en el potencial que tiene para vislumbrar actos de opresión y su respectiva respuesta por parte del estudiantado.

Retomando el análisis del caso particular de Andrés, será preciso indagar sobre la posible conexión con los agentes culturales e históricos que hacen parte del agenciamiento. Como se dijo con anterioridad, no será posible aceptar de manera irrevocable el carácter de resistencia en la conducta de oposición de Andrés, ya que no pude hablar con él ni indagar la profundidad de sus acciones. No obstante, sí se puede trazar relación con otros agentes del rizoma que pongan en manifiesto la posibilidad de resistencia a manera de hipótesis.

No considero la posibilidad de que Andrés esté carente de recuerdos, lo que sí puedo entender es que se niegue a compartirlos. Sin saber cuál es la realidad del núcleo familiar del estudiante, puedo sospechar su complejidad dada la explicación que Domi Viñas y Mireia Arnau habían proporcionado sobre las familias de Institut Escola El Til·ler. Recordemos las palabras de la jefa de estudios de la institución, en las cuales describe a las familias del

instituto opuestas a lo que ella denominó “familias normales”. Según ella muchos de los padres se han visto involucrados en robos o tráfico de drogas. A partir de lo cual se puede trazar una línea que conecte estas nociones con la historia social del barrio El Bon Pastor.

Antes de proseguir, quisiera aclarar que con lo anterior no quiero tildar a la familia de ninguno de los estudiantes bajo ningún rubro. En efecto, me niego a categorizar ni a unificar a todas las familias en un solo saco (y mucho menos de maneras tan determinantes como las que se describieron en los primeros capítulos de esta investigación, en donde la estigmatización de los estudiantes del Til·ler y sus núcleos familiares colinda con el término gueto). Mi objetivo es trazar una línea que conecte la lógica discursiva que se maneja dentro del instituto y la manera como actúan los integrantes de la comunidad, por ejemplo, Andrés e Isabel.

A simple vista nada tendría que ver esta estigmatización con el hecho de que Andrés dijera que “no tiene recuerdos”. Sin embargo, yo encuentro conexión con el rechazo a hablar de su pasado, puesto que implica enfrentar un prejuicio que se viene gestando años atrás

en el mismo territorio y en la memoria colectiva, hasta llegar a convertirse en identidad.

Trazo una relación con las palabras de Isaac Heredia, promotor escolar, en las cuales manifestaba frustración frente al estigma que el pueblo gitano ha cargado durante años, contra el cual aún sigue luchando. Tal sentimiento puede trasladarse a toda la comunidad estudiantil, quienes son tildados como marginales por motivos culturales y socioeconómicos. Dicha exclusión se excusa en discursos como los que circulan al interior de la institución, en los cuales refleja la búsqueda de transformación del alumnado y sus familias para que se asemejen más a la cultura mayoritaria. Ya Heredia afirmaba que el pueblo romaní ha tenido que hacer un gran esfuerzo para acoplarse a la cultura hegemónica y aún así conservar sus tradiciones culturales.

Quizás, el hecho de que Andrés se negara a hablar de su pasado sea una huella de un estigma social heredado y perpetuado por la misma institución, aunque no sea consciente de ello. En ese sentido, si un acto de oposición, como el de Andrés, agencia el pensamiento crítico y la reflexión frente a los modos de direccionalidad que se ocultan tras el discurso educativo, y estimula “la lucha colectiva

alrededor de problemas de poder y determinación social” (Giroux, 2004. p.148) podría ser entendido como un acto de resistencia. Si, por el contrario, se queda en la inmediatez de la falta de motivación y la aparente pereza del estudiante por hacer parte de las actividades propuestas, no es más que una conducta de oposición.

Tal planteamiento, supuse yo, había producido un cambio en la multiplicidad de la presente investigación, ya que he creado líneas de fuga que conectan con diversos territorios teóricos, que puede que tengan un efecto en la práctica, y en específico, en el desarrollo del taller que se empezó a realizar con 1º Mitjans. Sin embargo, no sabré si efectivamente tal análisis tendría dicha agencia, ya que el taller se ha suspendido y las probabilidades de continuarlo son muy pocas, dada la pandemia que hasta la fecha sigue azotando al planeta entero. Sin embargo, la presente investigación encontró en la teoría educativa un campo de reflexión que, sin lugar a dudas, ha ampliado la multiplicidad que se ha venido trazando desde el primer día que me cuestioné sobre los roles en el contexto educativo formal.

Este análisis, sin embargo, cae en una de las consecuencias de hacer un calco del rizoma. Deleuze y Guattari (2004) afirman:

“El que imita siempre crea su modelo y lo atrae. El calco ha traducido ya el mapa en imagen, ha transformado ya el rizoma en raíces y raicillas. Ha organizado, estabilizado, neutralizado las multiplicidades según sus propios ejes de significación. Ha generado, estructuralizado el rizoma, y, cuando cree producir otra cosa, ya sólo se reproduce a sí mismo. Por eso es tan peligroso. Inyecta redundancias y las propaga. El calco sólo reproduce los puntos muertos, los bloqueos, los embriones pivote o los puntos de estructuración del rizoma.” (p.18)

Dicho lo anterior, y reflexionando sobre el ejercicio de reproducción y análisis del rizoma, me percaté que muchas de las relaciones que exhibí no son más que supuestos y arreglos del propio rizoma, y cierra la multiplicidad sobre sí misma, creando una especie de bucle. Lo cual no considero un fracaso, de hecho, me parece un elemento relevante en la presente investigación, puesto que puse en manifiesto conexiones entre las bases conceptuales y teóricas con la práctica educativa en el Til·ler. Puede que de aquí resulten reflexiones sobre cómo abordar el campo educativo, teniendo en cuenta la maquinaria social a la que responde. Además, propiciar reflexiones

sobre los discursos que habitan el espacio, los cuales tienen agencia en los procesos que allí se llevan a cabo.

Sin embargo, con este análisis desvié el rumbo y cerré el rizoma dejando por fuera la materialidad y eventualidad del agenciamiento en el cual Andrés participó. En palabras de Deleuze y Guattari (2004): “Cuando un rizoma está bloqueado, arborificado, ya no hay nada qué hacer, el deseo no pasa, pues el deseo siempre se produce y se mueve rizomáticamente” (p.19).

Por ello decidí hacer otra operación: pensar en la manera como Andrés hizo parte de la multiplicidad y como agenció esa conexión. Así pues, pretendiendo ser un constructo del inconsciente, surgió la cartografía del evento (Figura 2):

Examinando el resultado pude observar los movimientos que se trazaron al pasar los minutos. Se trata de la cartografía del momento en el que Andrés se encuentra tumbado en la mesa y los actos seguidos. Teniendo en cuenta los detalles de la composición, a continuación, se hará un acercamiento a las partes que la componen (figuras 3, 4 y 5).

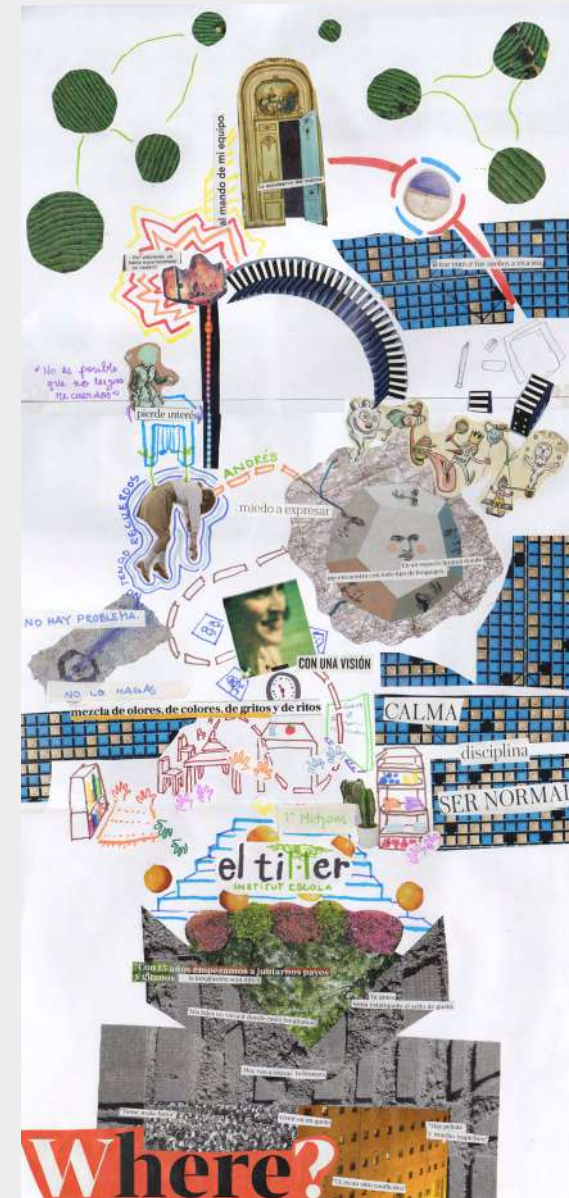


Figura 2: Cartografía del evento en el que se relacionó Andrés.

La cartografía evidencia emociones, factores físicos, vivos, materiales y abstractos que se añadieron al rizoma. Teniendo en cuenta que sigue una estructura rizomática, todos los factores están interconectados y siguen una lógica que permite examinar la pieza visual desde cualquier punto y hacia cualquier dirección. Sin embargo, y para facilitar la explicación y análisis de la misma, considero necesario advertir que ha seguido una lógica temporal.

Este análisis será abordado desde el momento en el que me relaciono con el contexto barrial del Bon Pastor, ubicado en la parte inferior de la composición (Figura 5). En esta conexión establezco una relación con el espacio, pero también con todo aquello que allí emerge: ideas preconcebidas, estigmas sociales, características socioeconómicas, raciales y culturales de la comunidad. En ese contexto, y a manera de oasis ubico al Institut Escola El Til·ler.

La escuela la identifiqué como un lugar maravilloso, con todas las particularidades que lo hacen un espacio idóneo para aprender, dejar florecer los nuevos conocimientos, el juego, la camaradería y el trabajo en equipo. Explorando más a fondo este contexto, me sitúo en el aula de 1º de *Mitjans* (Figura 4), lugar en que me rela-

ciono con el espacio, el mobiliario y los humanos que allí conviven. Encuentro en esta atmósfera muchas herramientas: libros, juguetes y materiales artísticos. Pero también un ambiente que responde a un orden jerárquico bastante controlado, en el cual –a pesar de la combinación de culturas y maneras de ser y de pensar– se estimula la disciplina, la calma que representa el silencio y la quietud, y una aparente búsqueda de homogenización de la mezcla.

En esa aula se lleva a cabo la segunda sesión del taller, en la cual yo propuse trabajar con las imágenes fotográficas. Esto desembocó en un espacio en el que se gestan un sinnúmero de maneras de entender los recuerdos o sensaciones que esas fotografías suscitaron. A raíz de esta cartografía, entendí ese momento como un punto del rizoma en el cual la agencia que amplía la multiplicidad se manifiesta, por ello está representado con un mapa y una figura con muchas caras (Figura 4). Sin embargo, el componente emocional no es el único con agencia en este segmento, allí también hay líneas de fuga que lo conectan con las pequeñas mesas, los materiales de dibujo o incluso con el horario en el que se llevó a cabo la actividad: justo después del descanso.

Figura 3: Detalle superior de la cartografía.



Figura 4: Detalle del medio de la cartografía

Figura 4: Detalle del medio de la cartografía

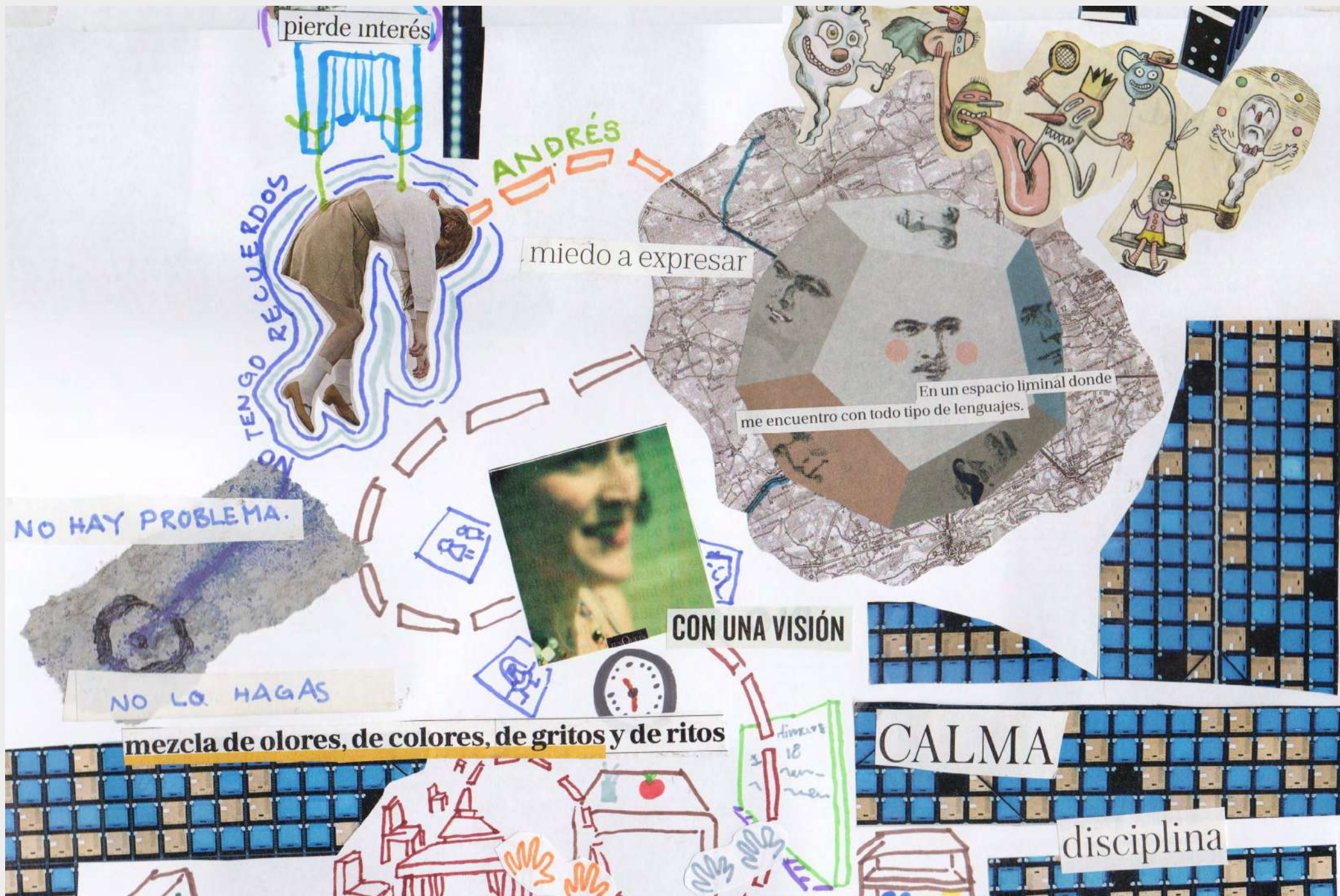


Figura 5: Detalle inferior de la cartografía



Las emociones, imágenes o pensamientos que de allí surgieron, algunos estudiantes las plasmaron en un dibujo, tal y como yo lo había planteado; pero otros, como Andrés, las evidenciaron de otra manera, en el acto de este estudiante percibí una línea de fuga y un posible modo de resistencia.

Esta acción podría ser entendida como otra manera de cartografiar el recuerdo, sólo que de forma corporal. En tal caso, la mesa, la silla y los materiales tienen una agencia especial en la relación entre Andrés y la multiplicidad 1° de *Mitjans*. “Semióticas gestuales, mímicas, lúdicas, Ect., recuperan su libertad en el niño y se liberan del ‘calco’, es decir, de la competencia dominante de la lengua del maestro –un acontecimiento microscópico altera completamente el equilibrio del poder local” (Deleuze y Guattari, 2004. p.20). Dicho esto, podríamos decir que la manera de performatizar el ejercicio, por parte de Andrés, fue crear un mapa, no calcar aquello que yo proponía. Aquí se hace visible el espacio de diferencia (Ellsworth, 2005).

Este mapa trazado por el niño creó relaciones nuevas. Ya no era Andrés el que se acercaba a mí o a Isabel a mostrar el dibujo (como

el resto de niños y niñas quienes siguieron las instrucciones), ahora fui yo quien me acerqué a él a cuestionar su postura. Mi respuesta complaciente alimentó la actitud pasiva de Andrés. Por el contrario, cuando Isabel lo intercepta para que cambie la conducta (que ella identifica como falta de interés), ocurre una explosión emocional que afectaría a todos los agentes en la atmósfera. Allí localizo otra línea de fuga, un nuevo mapa, quizás un acto de resistencia más bullicioso. Así pues, podría entenderse la acción de Andrés como un acto de resistencia a copiar, y a encontrar una alternativa en esa nueva manera de abordar el ejercicio.

Llegados a este punto, cuestiono la posibilidad de que Isabel no se hubiese acercado a instigar el calco, sino que, el mapa que estaba creando Andrés (performatizado en el acto de postrar su cuerpo sobre la mesa) continuara su rumbo. ¿Qué otro tipo de conexiones podría haber formado? ¿cómo estas nuevas conexiones podrían haber ampliado la multiplicidad? Quizás un nuevo curso se le habría podido dar a la actividad.

Sin embargo, lo que realmente sucedió es que la maestra y el estudiante cruzaron la puerta del salón y salieron al corredor (Figura

3). Ahora están excluidos del cuerpo sin órganos que representa 1º de *Mitjans*. Adentro la actividad sigue su curso, con calcos y mapas de la direccionalidad que yo planteé. Esto me hace pensar en que, efectivamente, un agenciamiento sigue su curso cuando se eliminan o se aumenten elementos, simplemente cambiará de tamaño. En este caso, eximir la actitud pasiva de Andrés, que devino en una postura en la silla, significó mantener las características de la multiplicidad, “higienizar” la atmósfera de ese agente que modificaría su tamaño.

En el corredor, al parecer, ese estallido es callado, y regresan al salón. Andrés vuelve a conectar con la actividad de un modo indiferente, ahora, calcando en vez de mapeando. La agencia de Isabel sobre el mapa de Andrés fue tal que interceptó la línea de fuga que de allí surgió, y la redireccionó a la estructura. En el espacio vacío yacen sueltas otras posibles conexiones que no encontraron unión con la ampliación de la estructura que se estaba trazando. Encuentro en este acto una manera de acallar posibles agentes de cambio, que no son aceptados en el espacio de aula, por eso plasmo con una cara blanca a la cual se le han ocultado los ojos y lo resalto con la frase: “Evitar contar tus sueños a viva voz” (Figura 3).

Esta pieza gráfica me ha llevado a entender las agencias de elementos abstractos, como, la circulación de las emociones y la manera como actúan catalizando líneas de conexión con multiplicidades diversas. También me ha permitido entender el potencial de mapear por encima de calcar, y el rol del adulto para impulsar o atajar las líneas de fuga que de allí surgen.

Con lo anterior no quiero decir que la maestra es la única responsable que tal movimiento se lleve a cabo, todo lo contrario. Quiero decir que, en una estructura social, como la de la escuela, la maestra como agente en los desarrollos pedagógicos debe volverse consciente de su rol, que no radica en controlar y vigilar que el contenido curricular o la direccionalidad (Ellsworth, 2005) encuentren aceptación y sean calcadas en su totalidad, sino a propiciar pensamientos, acciones o conexiones que lleven a mapear nuevas realidades.

Trazo una conexión con la idea que plantea Ellsworth (2005) en la cual dice que el espacio educativo no se puede “cerrar al miedo, a la fantasía, al deseo, al placer, y al horror” (Ellsworth, 2005. p.51). Este análisis me permitió comprender el encuentro pedagógi-

co como un encuentro vivo y fuertemente energético. Al igual, que me hizo reflexionar sobre la manera en la que afronté la situación y cuestionarme en la forma en la que me he relacionado con los estudiantes, cuyas maneras de entender el espacio pedagógico no concuerdan con mi modo de direccionalidad (Ellsworth, 2004) y a qué estructuras sociales responden dichas relaciones.

A partir de todo lo dicho hasta aquí, a manera de hipótesis, planteo que, emplear la resistencia como herramienta educativa, implica abrir el espacio pedagógico a la reflexión sobre las relaciones y las conductas que de éstas emergen. Involucra impulsar la agencia de la comunidad con herramientas para el diálogo verbal, artístico, teatral, etc. abierto, crítico y con criterio. De esta manera observar las conductas de oposición, en relación a la maquinaria que las impulsa, dar cuenta de su posible potencial y ampliar la estructura rizomática a nuevas conexiones.

El presente análisis me ha hecho reflexionar sobre las fronteras y la virtud de quien las cruza. Sobrepasar el límite naturalizado es aventurarse a nuevas realidades, es la creación en toda su potencia, es sembrar semilla y recoger frutos. Habitar esa línea fronteriza,

entender que al cruzarla no se cierra y que siempre está abierta a nuevos tejidos, es comprender el poder de agencia de quien no habita los opuestos, sino la pluralidad.

“(…) reconoceremos el lugar en donde cada uno de nosotros es llamado a oponer resistencia; se crearán entonces espacios de libertad que pueden abrir horizontes hasta el momento inesperados” (Sabato, 2000. p. 74)



TRAZANDO LÍNEAS DE FUGA

Reflexiones finales

Este documento es el resultado de un arduo trabajo de construcción y deconstrucción, de hallazgos y pérdidas, de aceptaciones y arrepentimientos. En este camino me he encontrado en conversaciones intensas con textos cuyos autores me acompañaron hasta el final, tras todo esto me han surgido algunas preguntas que expondré como líneas de fuga.

En primera instancia, y con respecto a los roles en la escuela formal, vistas como un factor primordial en las relaciones pedagógicas, considero que las dificultades que conviven en el espacio académico no se deben enteramente a los actores humanos. Muy a pesar de ellos, subyacen agentes en los eventos pedagógicos que impiden establecer resultados fijos, ya sea a nivel académico, como a nivel de convivencia.

En ese sentido, habitar el espacio educativo siguiendo un rol específico, no debería ser problemático de por sí. Aquello que podría

impedir el impulso de agencia de los sujetos para ampliar la multiplicidad, sería perpetuar los caminos cerrados y únicos para acceder al aprendizaje ¿de qué manera el maestro o maestra se podría relacionar con eventos pedagógicos abiertos a la ambigüedad y a la resistencia que supone la realidad del aula, y a la vez responder a las exigencias académicas del centro educativo o del Ministerio de Educación?

En consonancia con lo anterior, y teniendo en cuenta la tesis de que el currículo formal es el resultado de diseñar métodos y contenidos pedagógicos que responden a unas expectativas de cómo deben ser los estudiantes –y según la tesis de Ellsworth (2005)– las cuales no responden a su realidad y subjetividad ¿Cómo afecta este espacio de diferencia en la sociedad, más allá de la escuela? ¿cómo podemos analizar la agencia de ese hueco entre las expectativas de los estudiantes y lo que los estudiantes esperan de sí mismos, a nivel social o político?

En cuanto a los modos de resistencia, he analizado un acto de oposición para encontrar (o no) en él el carácter de resistencia. Sin embargo ¿Cómo podríamos pensar la resistencia en relación a actos

de obediencia? ¿la resistencia al evento pedagógico sólo se ve reflejada en los estudiantes? ¿cómo podremos entender una relación de resistencia por parte de los maestros y qué agencia esta línea de fuga?

Considero este texto como la recopilación de un intento de investigación educativa básico bajo el postestructuralismo. Creo que entender los alcances de esta epistemología implica adentrarse a fondo y, sobre todo, armarse de valor y de paciencia para comprender la complejidad de su estructura.

En mi caso, fue una herramienta que me proporcionó las bases para desmontar la estructura de pensamiento naturalizada –la cual Deleuze y Guattari (2004) llaman de árbol o pivote– y me impulsó a entender la práctica pedagógica como un entidad viva, múltiple y palpitante. Sin embargo, encuentro complejo estructurar y traducir la complejidad de este lenguaje a la realidad educativa, y en caso de lograrse, y en consonancia con la primera cuestión ¿cómo estructuraría una maestra de párvulos dicho pensamiento en una propuesta de planeación académica que responda a las expectativas del Ministerio de Educación? ¿cómo hacer la devolución académica a los padres siguiendo una lógica rizomática?

Y bajo esa misma lógica, y en relación a contextos educativos como el de mi país, Colombia. ¿No estaremos cayendo en el descuido de analizar y discutir sobre pedagogía, desde nuestras cómodas sillas, rodeados de textos de filósofos y teóricos –que nada tienen que ver con la complejidad y el reto de la práctica pedagógica real–, utilizando herramientas meramente teóricas y discursivas, que nunca se han relacionado con ese espacio de diferencia (Ellsworth, 2005) en el cual, día a día, se viven realidades concretas mucho más complejas que las que pueden evidenciar los libros? ¿De qué manera pueden influir este tipo de investigaciones en la vida real de muchísimas escuelas a nivel mundial, en las cuales la falta de comida y agua, la falta de un techo para dormir, la ausencia de seguridad social o la mera dificultad de llegar a la escuela, tienen una agencia mucho más potente, que cualquier otro factor que encontremos dentro del aula? ¿qué sucede cuando las líneas de fuga o las resistencias ocurren por fuera del aula? ¿no estaremos cayendo en un análisis que sólo tiene agencia en procesos educativos privilegiados, como el del Institut Escola el Til·ler?

Para finalizar, intentando ampliar las cuestiones sobre la resistencia en relación a la praxis pedagógica, y desde la práctica educativa como maestra, la presente investigación es un punto de partida para continuarla y profundizar, quizás, en el potencial de los modos de resistencia como instrumento fundamental en los procesos y relaciones educativas en contextos de desigualdad social, trazando un puente entre las artes y las teorías sociales contemporáneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. y Ellsworth, E. y Padrò C. (2011) *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Apple, M. W. (1996) *Política Cultural y Educación*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- AVV Avis del Barri de Bon Pastor (2010) Lluita social i memòria col·lectiva a les Cases Barates de Barcelona (Tercer informe parcial) Recuperado de: http://periferiesurbanes.org/wp-content/uploads/2011/01/IPEC2010_TercerInformeParcial-anonim.pdf
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de la enseñanza*. Ciudad de México, México: Editorial Laia, S.A.
- Coronado, G. (1995). La resistencia lingüística como instrumento de lucha política. *Instituto de Investigaciones Antropológicas. Anales de Antropología. Universidad Nacional Autónoma de México*. 32. p.p. 179-186
- DeLanda, M. (2006) *A new philosophy of society*. Londres, Reino Unido: Continuum.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004) *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Ellsworth, E. (1989) Why doesn't feel empowering Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*. p.p. 297-324. Estados Unidos: Harvard College.
- Ellsworth, E. (2005) *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la Direccionalidad*. Madrid, España: Ediciones Akal, S.A.
- Fabre, J. y Huertas Claveria, J.M. (1976). *Tots els barris de Barcelona. Barcelona*, España: Edicions 62 (1976)
- Fox, N. J. y Alldred, P. (2015) New materialist social enquiry: designs, methods and the research-assemblage. *International Journal of Social Research Methodology* 18 (4). pp. 399-414.

doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2014.921458>

Freire, P. (2002) *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México D.F., México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.

Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.

Greene, M. (1996). *El concepto de posicionalidad. Introducción a la filosofía Helmuth Plessner*. Estados Unidos: Universidad de California.

Hirsch, D. y Rio, V. (2015) Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: un revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13 (18). pp. 69-91. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>

Howell, S. (2018) Ethnography. En F. Stein, S. Lazar, M. Candea, H. Diemberger, J. Robbins, A. Sánchez & R. Stasch (Eds). En *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*. pp. 1-14 doi:

<http://doi.org/10.29164/18ethno>

Ibáñez, M.J. (2017) Institutos escuela para combatir los guetos escolares. *El Periódico*. Recuperado de: <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20170404/institutos-escuela-combatir-guetos-escolares-5948098>

Lara, A. (2015) Teorías afectivas vintage. Apuntes sobre Deleuze, Bergson y Whitehead, *Cinta Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 52, pp.pp 17-36. doi: 10.4067/S0717-554X2015000100002.

McLaren, P. (2005) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F., México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.

Moriarty, J. (2011) *Qualitative Methods Overview. Methods Review 1*. Londres, Reino Unido: NIHR School for Social Research.

Nail, T. (2017) What is an assemblage? *SubStance*, 46 (1). pp. 21-37

Popkewitz, T. S. (2003) La producción de la razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En T. S. Po-

- pkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (Eds). En *Historia Cultural y Educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, España: Ediciones Pomares, S.A.
- Portelli, S. (2016) La quiebra de la ciudad horizontal. El caso de Bon Pastor (Barcelona). *Argelaga. Revista Antidesorrollista y Libertaria*. Recuperado de: <https://argelaga.wordpress.com/2016/07/02/la-quiebra-de-la-ciudad-horizontal-el-caso-de-bon-pastor-barcelona/>
- Rodríguez, S. (2016) *Inmigración, identidad e integración social en Cataluña durante el Franquismo (1950-1975)*: El caso del Bon Pastor (Tesis de pregrado). Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona, España.
- Rodrigo, J. (2007) Pedagogía Crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades. En O, Fernandez & V, Del Río (Eds), *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. (pp. 118-132). Valladolid, España: Museo Patio Herrariano.
- Rojas, M. F. (2018) *Los límites urbanos y el espacio público en las zonas industriales* (Tesis de Maestría) Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Sabato, E. (2000) *La Resistencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta Argentina S.A.I.C. / Seix Barral
- Scott-Heron, G. (1971) The Revolution Will Not Televised. En *The Revolution Will Not Televised* [CD] Estados Unidos: Flying Dutchman Records
- Siles, L. (2017) L'Institut Escola el Til·ler obrirà portes al setembre al Bon Pastor. *Betevé*. Recuperado de: <https://beteve.cat/btv-noticies-73/linstitut-escola-el-tiller-obrira-portes-al-setembre-al-bon-pastor/>
- Simpson, B. y Coleman, S. (2017) Ethnography. *Glossary of Terms*. Royal Anthropological Institute. Recuperado de: <https://www.discoveranthropology.org.uk/about-anthropology/glossaryofterms.html>
- Simons, H. (2009) *Case Study Research in Practice*. Londres, Reino Unido: SAGE Publications LTD.

Solé, A. (2015) 15 anys que han canviat la fesomia de l'Escola Bernat de Boïl. *Betevé*. Recuperado de: <https://beteve.cat/general/escola-bernat-boil-carmina-alvarez/>

Torres, A. P. (2016) El Bon Pastor. Un barri obrer que perd la seva identitat. *Secció D'Historia Contemporània i Mon Actual. Universitat de Barcelona*. Recuperado de: <http://www.ub.edu/dphc/elbonpastor.htm>

Willis, P. (1977) *Learning to labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Londres, Reino Unido: Saxon House

Master en Artes Visuales y Educación:
un enfoque construccionista.

Facultad de Artes
Universidad de Barcelona
2020